



TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Dispositivos y estrategias

Rebeca Anijovich

Graciela Cappelletti

Silvia Mora

María José Sabelli

PAIDÓS

TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Dispositivos y estrategias

Rebeca Anijovich

Graciela Cappelletti
Silvia Mora
María José Sabelli

Anijovich, Rebeca

Transitar la formación pedagógica : dispositivos y estrategias /
Rebeca Anijovich... [et al.].- 1ª ed.- Buenos Aires : Paidós, 2009.
184 p. ; 22 x 15.5 cm (Voces de la Educación / Rosa
Rottemberg)

ISBN 978-950-12-1520-5

1. Pedagogía. I. Anijovich, Rebeca
CDD 370.15

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2009

© 2009 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase, California 1231, Ciudad de Buenos Aires
en abril de 2009

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 978-950-12-1520-5



LAS AUTORAS	11
PRÓLOGO, por Alicia R. W. de Camilloni.....	13
INTRODUCCIÓN	21
1. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA	25
La formación docente como trayecto	26
Problemas y dilemas de la formación docente de profesionales.....	31
Los modos de organizar la formación docente	36
2. EL SENTIDO DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE	41
Espacio, tiempo y condiciones para la reflexión	45
Modelos teóricos para comprender el aprendizaje reflexivo	47
Problemas asociados con la reflexión.....	55

3. LA OBSERVACIÓN: EDUCAR LA MIRADA PARA SIGNIFICAR	
LA COMPLEJIDAD.....	59
La observación como estrategia transversal de formación.....	61
Los momentos de la observación.....	64
Los instrumentos de observación.....	67
Aprender a hacer foco.....	74
La reflexión sobre la observación.....	80
4. AUTOBIOGRAFÍA ESCOLAR: RECONOCER LA PROPIA HISTORIA	
DE VIDA.....	83
Restituir la experiencia.....	86
La escritura como estrategia.....	90
Alertas y recaudos.....	96
5. DIARIOS DE FORMACIÓN: EL DIÁLOGO ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA PRÁCTICA.....	101
Retornar sobre sí mismo para interrogarse.....	105
Qué y cómo escribir.....	108
Más allá de lo anecdótico: la recuperación de la experiencia vital.....	115
6. MICROCLASES: PRÁCTICAS SIMULADAS DE ENSEÑANZA.....	119
Las microclases y la reflexión sobre las propias decisiones.....	123
Protocolos de observación y análisis.....	126
La potencialidad de las prácticas simuladas.....	130
7. TALLERES DE INTEGRACIÓN DE LOS TRAYECTOS DE FORMACIÓN.....	135
Espacios y tiempos compartidos en propuestas de trabajo.....	137
El trabajo en colaboración.....	145

8. GRUPOS DE REFLEXIÓN Y TUTORÍAS: ESPACIOS PARA INTERROGAR	
LA PRÁCTICA INICIAL.....	149
Un diálogo que favorece la alfabetización profesional.....	152
Momentos del proceso grupal.....	155
Ensayar... y comunicar	162
REFLEXIONES FINALES: LOS DISPOSITIVOS EN ACCIÓN.....	165
BIBLIOGRAFÍA.....	169



Rebeca Anijovich

Es profesora en Ciencias de la Educación y magister en Formación de Formadores por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad de San Andrés y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es formadora de docentes en los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard. Realiza tareas de asesoramiento pedagógico en instituciones educativas de la Argentina, Brasil, Ecuador y Paraguay. La formación docente, la evaluación y la enseñanza para la diversidad y el asesoramiento pedagógico son sus focos de desarrollo profesional.

Graciela Cappelletti

Es psicopedagoga y magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Quilmes, además de realizar tareas en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja en temas de currículo, enseñanza y formación docente.

Silvia Clara Mora

Es profesora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González y especialista en Constructivismo y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como directora educativa de ORT Argentina y como docente de la Universidad de Buenos Aires. Es formadora de docentes en los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard. La gestión educativa, la formación docente y el diseño de proyectos educativos en diferentes soportes han sido su foco de desarrollo profesional.

María José Sabelli

Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios de maestría en educación superior. Se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires y es asesora pedagógica en el nivel superior. La gestión educativa, la formación docente y el diseño curricular son focos de su desarrollo profesional.



Alicia R. W. Camilloni

Numerosos estudios, investigaciones realizadas en las últimas décadas e informes nacionales e internacionales han demostrado, después de un tiempo de debates críticos acerca del impacto real que tiene la acción de los docentes sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos, que un factor determinante muy importante, quizá el más importante, es la calidad de la formación disciplinaria, pedagógica y didáctica de los profesores. Si reconocemos que es necesario mejorar la educación escolar, debemos mejorar, en consecuencia, los procesos de formación docente.

En razón de sus complejas problemáticas propias y de su reconocida importancia, las cuestiones teóricas y prácticas de la formación docente se han convertido en un área de especialidad en el campo de la didáctica.

La elección de modalidades de enseñanza eficaces en el trayecto de formación inicial, actualización, perfeccionamien-

to o especialización, es imprescindible para llevar a la práctica un proyecto pedagógico y, como rasgo esencial, las estrategias de enseñanza empleadas deben ser coherentes con las modalidades de enseñanza que el docente y el futuro docente deban poner en acción en las clases destinadas a sus propios alumnos.

Las condiciones que debe reunir la formación de profesionales, en todas las ramas de actividad en las que se pone en juego conocimiento superior, constituyen en la actualidad un terreno muy amplio de propuestas y debates. El caso de la formación docente en la universidad y en los institutos de nivel superior se inscribe en este marco. Confluyen en él las diversas interpretaciones que se despliegan sobre los múltiples problemas de la formación. Estos son especialmente difíciles de resolver en los casos en que el propósito de la formación es que los aprendizajes que realiza el futuro profesional vayan más allá de la mera manifestación de conductas explícitas. Es lo que ocurre cuando en el desempeño profesional se requiere tanto una comprensión profunda del significado de las acciones cuanto una construcción apropiada para tareas profesionales no sólo prescriptas sino, fundamentalmente, configurativas. En ellas, es indispensable perfeccionar la capacidad de identificar los problemas a partir de una apropiada identificación de situaciones complejas, contando con el tiempo para pensar y hallar buenas soluciones, ya que nunca es suficiente repetir rutinas preestablecidas. La tarea debe crearse en cada momento porque cada situación es diferente de las anteriores y de las futuras. En este tipo de profesiones no se trata tampoco de realizar acciones en las que el resultado pueda garantizarse. Los resultados quedan abiertos y requieren una evaluación y, en su consecuencia, una revisión permanente de lo actuado.

La naturaleza del proceso de enseñanza, su carácter a un

tiempo prescriptivo y, especialmente, configurativo y creativo, en el que se conjugan certidumbres e incertidumbres acerca de qué enseñar, para qué, por qué, cómo y cuándo hacerlo, cuál es la secuencia adecuada, cómo responder mejor a las necesidades de los estudiantes y cuáles serán los resultados de la acción, ha dado origen en las últimas décadas a la búsqueda de nuevas modalidades de formación de los docentes. Los procesos tradicionales de formación profesional han resultado insuficientes y para algunos autores, incluso, indeseables. Según Gilles Ferry son insuficientes ya que se requiere, a la vez, formación personal y profesional, y las estrategias empleadas tradicionalmente no logran abarcar de manera conjunta ambos aspectos.¹ Según Nicholas Burbules y Kathleen Densmore, por ejemplo, las formas tradicionales no son deseables dado que responden a una concepción burocrática del ejercicio profesional por lo cual es indispensable redefinir el modelo mismo de profesión que mejor responde a los rasgos deseables de este campo de actividad.² Según Elliot Eisner lo que es necesario cambiar son las ideas acerca de lo que la escuela debe proporcionar a los alumnos, transformar la visión de la escuela dando mayor lugar a la exploración y al descubrimiento, a la sorpresa, a la imaginación y a los valores, a los procesos de cambio de los alumnos más que a la atención en los logros que ellos ya han ya alcanzado.³ Y según Linda Darling-Hammond los modelos tradicionales de forma-

1. Ferry, Gilles (1990): *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.

2. Burbules, Nicholas C. y Densmore, Kathleen (1991): "The limits of making teaching a profesión", *Educational Policy*, vol. 5, nº 1, 44-63.

3. Eisner, Elliot (2002): "What can education learn from the arts about the practice of education?", *The Encyclopedia of Informal Education*. Disponible en <<http://www.infed.org>>.

ción docente no son adecuados porque el currículo de la formación está constituido por una variedad de cursos y experiencias que no son coherentes y porque no se articula en ellos la formación teórica y la práctica.⁴

En la generación y definición de las modalidades que se adoptan en la formación docente siempre se ha manifestado de manera muy significativa el impacto de algunas teorías de la enseñanza. En la actualidad, en particular, entre las teorías que han adquirido mayor influencia se encuentran las que se asocian a los principios que sustentan las concepciones de la educación experiencial y del aprendizaje colaborativo. Estas modalidades de formación se encuadran en un enfoque clínico, centrado en el pensamiento y la afectividad del estudiante docente o del futuro docente. Están orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de decisiones de acción pedagógica, y a proponer, con ese fin, experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión del estudiante y en su interacción con profesores, tutores y otros estudiantes. En estas líneas de formación se entiende que la vinculación entre la teoría y la práctica, entre el tiempo de formación y el trabajo, entre el individuo, la institución y los contextos, son la clave para la construcción del conocimiento profesional docente. La teoría de la formación docente se impregna de nociones relacionadas con la metacognición y la evaluación formativa, con la comprensión crítica y el cambio conceptual, con la motivación, las creencias y los valores de quien enseña. Al ponerse el acento en estos procesos, en

4. Darling-Hammond, Linda (2009): "Thoughts on teacher preparation", *Edutopia*, 2009. The George Lucas Foundation. Disponible en <<http://www.edutopia.org>>; Darling-Hammond, Linda y Bransford, John (ed.) (2005): *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn And be Able To Do*, San Francisco, The National Academy of Education, Jossey-Bass.

particular en su faz subjetiva, las modalidades de formación asumen una responsabilidad exigente, pero no imposible de cumplir, que apunta al núcleo mismo del pensamiento, la afectividad y la acción pedagógica de los estudiantes.

La experiencia con estos modos de enseñar ha permitido contar hoy con un abanico de nuevas propuestas sobre las que se cuenta con fundamentación teórica, investigación y gran cantidad de registros.

En esta obra, Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli presentan un conjunto de modalidades de enseñanza que se han revelado muy eficaces de acuerdo con los propósitos y las características del campo teórico de la formación docente que hemos delineado. Emplean los términos de trayecto y dispositivo que por la definición de sus alcances les permiten responder al enfoque pedagógico adoptado. Son ideas que operan, de este modo, como herramientas conceptuales de una concepción de la formación docente.

El trayecto, itinerario o recorrido, términos muy utilizados en la literatura pedagógica francófona, implican no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la noción de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado. Secuencia y continuidad son, pues, atributos del trayecto. Otorgan al proceso de formación caracteres de viaje a través del tiempo, de puntos de partida y puntos de llegada, y de pasaje de etapa en etapa, un tránsito que se está realizando y que alcanza algún grado efectivo de profundidad en la transformación del sujeto que aprende.

El dispositivo pedagógico, destinado a la puesta en obra de una acción pedagógica, es el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos.

El concepto de dispositivo (o aparato) proviene también de la literatura francesa, como se señala en el texto, y reconoce como uno de los primeros autores que construyeron su significado a Michel Foucault, quien definió la función metodológica o estratégica de este concepto por su capacidad para enlazar elementos heterogéneos y analizar de qué manera los resultados de su interrelación producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una formación histórica determinada.⁵ Una redefinición del concepto, que ha tenido difusión en el campo de la pedagogía, surge de la obra de Michel de Certeau en la que se acentúa no tanto el papel de obligación y regulación que ejerce el dispositivo, sino la apertura que este ofrece para el contacto y la participación, y su capacidad para conjugar clases variadas de experiencias.⁶ En el dispositivo, a partir de la elección de los componentes del recorrido de formación y de las interrelaciones que se establecen entre ellos, se conjuga lo dicho y lo tácito; lo intelectual y lo afectivo; el pasado, el presente y el futuro.

En la pedagogía francesa su empleo actual se ha extendido más allá de los rasgos que lo caracterizaron originariamente. Se otorga al dispositivo el significado de constituir un conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un conjunto coherente, aunque sus componentes puedan ser heterogéneos, y que se combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje. El dispositivo se entiende con referencia tanto a la faz organizativa de los medios pedagógicos como a la dimensión afectiva de generación de una disposición o

5. Foucault, Michel (1976): *Historie de la sexualité 1: La volonté de savoir*, Paris, Gallimard [ed. cast.: *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*, Madrid, Siglo XXI, 1980].

6. Certeau, Michel de (1980): *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard [ed. cast.: *La invención de lo cotidiano 1: Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1999].

tendencia en los sujetos del proceso de formación. En este sentido, el dispositivo pedagógico guía a docentes y a estudiantes pero lo hace de manera laxa, orientando a partir de la adopción de un enfoque y de una intención sin constreñir ni a docentes ni a alumnos.

El trayecto y los dispositivos de formación consisten, entonces, en la modalidad con la que se estructuran el conjunto de componentes elegidos para configurar de manera coherente las situaciones que caracterizan la programación didáctica de un proceso de aprendizaje. Estos componentes son, por ejemplo, la organización del espacio, los recursos pedagógicos que se emplearán y las modalidades previstas que se ponen a disposición de los alumnos para el acceso a ellos, la duración de la secuencia, la organización y naturaleza de las intervenciones de los docentes y las participaciones de los alumnos, el tipo de trabajo que se espera que los alumnos realicen, la naturaleza de los procesos mentales y la implicación afectiva que suponen los aprendizajes propuestos y las modalidades de evaluación de estos aprendizajes.

Las profesoras y autoras de este libro cuentan con una rica, nutrida y variada experiencia en la formación, actualización y perfeccionamiento de docentes. Los dispositivos que presentan acá y ponen al servicio de los formadores son empleados por ellas en su labor cotidiana, y esto ha quedado manifestado en el texto a través de las reflexiones y trabajos que se han producido en la interacción con sus estudiantes. Cada uno de los dispositivos es descrito, analizado no solamente en lo que se refiere a sus características y alcances, sino también a las condiciones de uso, ventajas y riesgos o limitaciones que presenta. A partir de una reflexión general sobre la importancia y la problemática de la formación docente, las autoras hacen una elección y se centran en los aspectos de la formación que se asientan sobre el trabajo con la reflexión de los docentes y la interacción con otros. Señalan la relevancia de la enseñan-

za de la observación de situaciones complejas y su carácter transversal, ya que es un requerimiento para la apropiada intervención y participación en los otros dispositivos que desarrollan. Estos son: la Autobiografía escolar, los Diarios de formación, las Microclases, los Talleres de integración de los trayectos de formación y los Grupos de reflexión y tutorías. Son presentaciones muy interesantes, están plenas de ideas que los formadores de formadores encontrarán seguramente muy útiles para el diseño de sus proyectos de docencia, pues tomadas individualmente o utilizadas conjuntamente en distintas combinaciones o en diferentes momentos del trayecto de formación, resultan consistentes así como accesibles para quienes se propongan llevarlas a la práctica y las adopten, organizando el recorrido de la formación de manera que el ambiente de enseñanza esté centrado en el aprendizaje profundo de sus estudiantes.

Se trata, en consecuencia, de una obra que, más allá de estar dotada de un impecable despliegue didáctico, sirve de estímulo para que los responsables de la formación se orienten a encarar su tarea empleando nuevas modalidades de enseñanza con el fin de formar docentes que se caractericen por nuevas formas de pensar y sentir acerca de su labor, de lo que significa el compromiso de enseñar, y que desarrollen la capacidad para examinar las creencias que ponen en juego en un trabajo que implica siempre conocimiento, iniciativa, creatividad, comprensión y respeto hacia el otro, junto con un altísimo nivel de responsabilidad.



Este libro ha sido pensado por educadores y está dirigido a formadores de docentes que desarrollan su tarea en distintos niveles del sistema educativo.

Lo que dio origen a esta publicación es la tarea llevada a cabo en los últimos años con abogados, contadores, diseñadores, arquitectos y demás profesionales de diversas áreas que eligen la docencia como otra profesión.

La formación de estos profesionales tiene una característica particular que supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares de las diferentes profesiones y la del campo de la enseñanza.

Para ello, es necesario conocer y comprender el marco profesional de los otros, reconocer similitudes, diferencias y contradicciones entre ambos y, a su vez, considerar que en el interior de cada una de las disciplinas se generan debates que implican modos distintos y alternativos de pensar un mismo fenómeno.

La tarea del formador, en este caso, no se limita a transmitir sus intencionalidades, saberes, teorías. Tiene que hacer un doble esfuerzo, por un lado, reflexionar sobre sí mismo en lo referido a los propósitos y maneras de entender la formación. Por el otro, tiene que reconocer y ayudar a los sujetos en formación, a hacer visible los modos en que estos han aprendido durante su escolaridad y su profesión, a través de los modelos docentes con los que han interactuado.

En todo trabajo de formación de profesionales, es imprescindible una labor profunda y sistemática sobre la autobiografía escolar y profesional. Conocernos a nosotros mismos nos permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio, y comprender qué sentimientos y pensamientos nos provocan.

Proponemos entonces pensar la formación docente de profesionales, no desde el lugar del conocimiento prescriptivo, sino desde la valoración de la experiencia profesional a través de la biografía de un sujeto que, de algún modo, estructura sus formas de hacer y de pensar, y que pareciera tener conocimientos de los cuales no da cuenta aunque los utiliza permanentemente en su accionar. Ese conocimiento podría ser reconstruido a través de la reflexión y, de este modo, revisado, analizado críticamente, reconstruido con el objeto de permitir modificaciones, aun considerando lo difícil que resulta develar lo "oculto".

En este sentido, las posiciones reflexivas se han convertido en parte del temario cuando se analizan proyectos de formación o de mejora de la práctica docente. La pregunta ya no se plantea en términos de si los docentes reflexionan sobre sus prácticas, sino acerca del contenido de la reflexión y el modo de acceder a él.

Este cambio de paradigma es una contribución innegable al mejoramiento de la enseñanza, puesto que pasa de considerar a los profesores como profesionales técnicos, que aplicaban un saber producido en los ámbitos de investigación universitaria,

a entender la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación de las propias acciones en la práctica de aula. Teniendo en cuenta esta perspectiva, reflexionar sobre dichas prácticas constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no solo implica pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos. Asimismo, es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional.

Esta perspectiva cobra un matiz interesante en la formación inicial de los profesores. Constituye un desafío diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica y que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales docentes) para la reflexión en y sobre la acción.

Quienes escribimos esta obra somos un equipo de pedagogas que trabajamos en la formación de profesionales de distintos campos en diversas universidades. Este libro es fruto de investigaciones y años de práctica profesional docente a partir de un trabajo sistemático de reflexión sobre nuestras propias acciones de enseñanza.

Es desde este lugar que este libro se gesta para compartir con aquellos colegas interesados en los desafíos de la formación docente. Nos proponemos aquí plasmar nuestras experiencias de formación y originar nuevos interrogantes, nuevas ideas y algunos debates para seguir pensando.

Cabe señalar que no podríamos haber escrito este libro sin el aporte de nuestros colegas de las diferentes cátedras: Patricia Cabral, Andrea Duek, Emanuel Lista, Agustina Olczak, Marcela Orza, Gustavo Gabriel Petracca, Mariana Schumklier, Celia Sigal y César Zerbini.

Agradecemos por la lectura, comentarios y aportes, a Elizabeth Gothelf y Mariana Ornique.

Del mismo modo, también damos las gracias a nuestros alumnos de las distintas universidades, a los que pertenecen los testimonios presentes en este libro.

A las diversas instituciones educativas: Facultades de Derecho, Ciencias Económicas y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Universidad Maimónides; Universidad Tecnológica Nacional; Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Rosario; Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo; Atención Pediátrica Infantil (API); Dirección General de Capacitación de Técnicos de la Provincia de Buenos Aires; Universidad ISALUD, e INEBA Escuela de Salud.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires merece una mención especial, porque allí se crea y se lleva a cabo nuestro proyecto de investigación sobre la formación docente de profesionales del Derecho.

Nuestro agradecimiento a Rosita Rottemberg, por su palabra precisa, alentadora, y rigurosa.

Por último, agradecemos a nuestros maestros y formadores, que nos han llevado a preguntarnos genuina y profundamente sobre qué significa enseñar a enseñar.

1. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA



Estamos en condiciones de afirmar que la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman. Esto supone básicamente que esta experiencia debe tener en cuenta la subjetividad de quien la lleva a cabo y las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica. Consideramos al sujeto de la formación de manera integral, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones.

También resulta necesario abordar dicha formación como un proceso complejo que entraña una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.

Es importante considerar la etapa de formación como un trayecto, pero sin pensar que es un camino totalmente predefinido. Podemos postular que se trata de un proceso con la

apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas de las instancias formativas, lo que supone advertir que es mucho más que la simple acumulación de un "conocimiento sobre" o la mera transmisión de contenidos.

El testimonio que presentamos a continuación da cuenta de algunos de los dilemas a los que se enfrenta un profesional (en este caso, del campo del arte y la comunicación) a la hora de realizar un trayecto de formación pedagógica, partiendo de dos realidades: una profesión de base por un lado, y, por el otro, el comienzo de la formación docente sistemática, teniendo ya algunos años de ejercicio de la docencia:

Enfrentar la decisión de participar, de adoptar nuevamente el rol de alumno [...] exige trascender ciertos supuestos. Algunos de ellos están vinculados con la comprensión de la docencia como una actividad determinada como una cualidad innata; otros en cambio sugieren que dicha actividad es una aptitud, una potestad adquirida por el simple hecho de tener un título profesional que involucre los contenidos disciplinares a desarrollar.

VANESA HOJENBERG

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO TRAYECTO

Si comenzamos realizando un examen etimológico del término *formación*, observamos que proviene del latín *formatio*, -*onis*, que significa "acción y efecto de formar o formarse" y tiene como base la expresión *forma*, entendida como "la configuración externa o modo de proceder en algo"

Desde la perspectiva francófona, J. Beillerot (1996) se refiere a tres sentidos del término formación:

- El primer sentido se asocia con la formación del espíritu. En el siglo XVIII, los jesuitas, siguiendo esta concepción, se

preocuparon por moldear con rigor a los formados para que aprendieran un modo de pensamiento, que implicaba la incorporación de una cultura y un saber.

- El segundo sentido del término se asocia, desde el siglo XIX, a la práctica, la formación de obreros, de oficios y de profesiones.
- El tercer sentido se asocia a la formación a través de las experiencias de vida.

Podríamos decir entonces que formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto, formarse se vincula con adquirir una forma. Si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientada a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión.

Pero, ¿cómo se logra esto? A través de distintos tipos de mediaciones. Los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros... son factores que pueden actuar como mediadores. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 1997).

J. M. (Barbier) (1999) distingue entre el mundo de la formación y el de la profesionalización. El primero trabaja predominantemente sobre la transmisión de conocimientos, y el segundo, sobre el desarrollo de capacidades que se aprenden y se transfieren al mundo del trabajo. No obstante, señala que existe un entrecruzamiento entre ambos.

Por su parte, (M. Souto) plantea que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica:

Incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo (del campo de problemáticas). La

formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos (Souto, 2006: 54).

Como vemos, la autora focaliza el proceso de formación en la transformación que se opera tanto en el formador como en el formado, y si bien reconoce la necesidad de transmitir contenidos, resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión.

La formación, por lo tanto, es un trayecto, un espacio flexible y de construcción. El desafío es cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido. En los capítulos posteriores sobre las diferentes estrategias de formación, plantearemos algunas respuestas para este interrogante.

La concepción de la formación docente como trayecto surge a partir de la revisión crítica de la formación sistemática tradicional. El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua.

En relación con estos momentos, Terhart (1987) ha señalado los efectos formativos de la inserción o socialización profesional, el "bajo impacto" de la preparación formal en la docencia, y la importante incidencia de la trayectoria escolar a través del "aprendizaje por observación" que resulta del largo recorrido por la escolaridad.

Pero cabe destacar, cuando hablamos de la formación docente de profesionales, que la diferenciación en etapas

fases/momentos es bastante imprecisa, dado que para muchos de los que ejercen la docencia, la formación inicial sistemática es inexistente y en ocasiones llega luego de varios años de "ser docente". Esta peculiaridad refuerza la idea presente en muchos de los profesionales, según la cual la experiencia y/o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia.

Históricamente, la formación docente en el ámbito universitario estaba dada por el proceso de socialización profesional, a partir del momento en el que los egresados universitarios con mayor o menor experiencia en su ámbito específico accedían a formar parte de una cátedra en la cual se iniciaban en sus prácticas docentes. Al contrario de las escuelas normales e institutos del profesorado, donde se forman profesores tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, en la universidad se tomaba (y en ocasiones aún se toma) como natural y adecuado que el progreso en la carrera docente, desde ayudante a profesor titular, se efectuara sobre la base de la idoneidad disciplinar como garantía suficiente para estar frente a los estudiantes en el aula.

Hickowicz (2004), en una investigación sobre los trayectos de formación docente en profesores universitarios sin formación sistemática, plantea que los docentes/profesionales identifican como fuentes de su formación pedagógica su propia experiencia de haber sido alumnos y, fundamentalmente, el trayecto realizado en una cátedra universitaria. En efecto, estas últimas fueron revelándose como uno de los ámbitos más significativos, proponiendo una formación de tipo artesanal, sostenida en el vínculo maestro-discípulo, según la cual el primero guía y controla el proceso de trabajo y de formación en su totalidad, y el segundo adquiere los secretos del oficio a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro. Una formación en la que

la transmisión del saber específico se produce en el contexto mismo del trabajo.

En la actualidad, las universidades presentan ofertas diferentes, que van desde cursos aislados a carreras sistematizadas, y que incluyen como factor de significativa preeminencia la preparación pedagógica de los docentes. Existen programas más prolongados y de mayor alcance pedagógico, como las "carreras docentes",¹ especializaciones y maestrías en docencia universitaria o profesorado. En estos últimos, la titulación habilita para el ejercicio de la docencia para los niveles medio y superior (o solo superior) y en los primeros, no. Esta distinción no es menor a la hora de las propuestas de formación, especialmente en relación con los dispositivos que se planteen.

Los procesos de formación docente de profesionales desarrollados hoy en día en las instituciones universitarias son diversos en sus finalidades, contenidos y alcances. En la literatura de consulta, podemos encontrar diferentes modelos de formación pedagógica en el ámbito universitario, y todos ellos tienen en común que la formación es en servicio, esto es, que en la mayoría de estos programas los profesionales están ya ejerciendo la docencia. Algunos se centran en cursos o talleres aislados focalizados en un fuerte modelo tecnológico de formación en el que se abordan puntualmente temas vinculados con las estrategias de enseñanza o de evaluación.

Por último, y en menor medida, algunos modelos recuperan las prácticas docentes tomando como eje la reflexión, la producción de conocimientos y las estrategias de acción sobre estas. Así, entienden que no es la práctica en sí misma la que genera conocimiento sino su análisis, su relación con las teo-

1. Para ampliar sobre las carreras docentes de la Universidad de Buenos Aires y La Plata: Cardinaux, Clérico, Molinari, Ruiz (2005).

rías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural. También hay modelos que integran la autobiografía personal desde un enfoque clínico como un componente sustancial del proceso formativo.

En la actualidad, aparecen nuevos enfoques que intentan revertir el eje de la prescripción y centran la formación en el análisis de las prácticas. De este modo, el punto de partida de dicha formación es la propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y que los enmarca en un contexto institucional y socio-político determinado.

PROBLEMAS Y DILEMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE PROFESIONALES

Numerosos profesionales competentes en su esfera de actividad pasan a ejercer la docencia sin haber recibido la formación y los conocimientos necesarios en cuestiones educativas. Sin embargo, se observa una investigación más bien escasa e incompleta sobre la problemática que acarrea la insuficiente formación pedagógica del profesional: recién a fines del siglo XX se empezó a contar con literatura que aborde la temática.

Una serie de preguntas ponen en foco la cuestión de la formación docente de profesionales de distintos campos: ¿Se considera la docencia como una profesión o es solo la esfera de actividad en la que se ejerce un trabajo? ¿Cuáles son los ejes en torno a los cuales se construye la identidad profesional?

Una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional (es decir, al expresarse respecto de lo que son, lo que saben, los libros que leen

o escriben, los congresos a los que asisten], se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen alusión a sus actividades docentes. Podemos decir, entonces, que se reconocen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido en esta. La legitimidad de sus prácticas como profesionales deviene de dicho título. El poder y el prestigio no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado. Además, en el caso de los docentes universitarios, el poder deviene de la investigación más que del ejercicio de la docencia.

La explicitación de esta situación es fundamental para pensar las estrategias de formación docente de profesionales, porque si los rasgos identitarios refieren fuertemente a la profesión de "base", la construcción de la identidad docente, en tanto identidad profesional, no será sencilla.

La identidad profesional docente es el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización en la profesión en las condiciones de ejercicio de dicha práctica, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores específicos. Por otra parte, es una construcción singular, vinculada a la historia personal y a las múltiples pertenencias que un sujeto lleva consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En tercer lugar, es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás [Bolívar, 2007].

La identidad de base [formación en un campo específico en la universidad]² choca con las demandas del ejercicio

2. Este autor desarrolla sus aportes en relación con la formación de profesores de enseñanza media, pero también es extensible a la formación de docentes del nivel superior.

profesional docente, por lo que se genera una primera crisis de la identidad profesional en el ingreso a la tarea docente. Bolívar plantea, entonces, una cuestión central: para aminorar el impacto de esta crisis, la reflexión sobre la identidad profesional debe formar parte –de modo integrado– del plan de estudios de la propia carrera. Esto podría evitar posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional. Desde esta visión, los modelos yuxtapuestos, consecutivos o fragmentados de formación disciplinar y pedagógica, que suelen ser –con variantes– los más comunes, no dan lugar a la configuración identitaria del profesorado en esta etapa, generando la crisis ya desde el comienzo.

Además de las dificultades para construir la identidad profesional docente en la formación pedagógica de profesionales nos encontramos con otros planteos. M. Zabalza (2002) propone algunos dilemas que la formación docente, en general, debe enfrentar:

- Entre una formación que dé respuestas al desarrollo personal o una formación que trate de resolver las necesidades de la institución.
- Entre una motivación intrínseca u otra extrínseca marcada por el reconocimiento de los otros.
- Entre una formación generalista (y de tipo pedagógico) o una más específica vinculada al área de conocimientos propia de la disciplina que el docente enseñará.
- Entre formar profesionales para la docencia o hacerlo para la investigación, como si fueran dos campos separados.
- Entre una formación exclusiva para los docentes novatos que recién se inician o una extendida para todos.
- Entre las alternativas para la profesionalización de los formadores (quiénes son o deberían serlo, qué tipo de formación deberían alcanzar, en qué momento de su carrera

docente podrían asumir formar a otros pares, o qué modelos de formación deberían adoptar).

- Entre propuestas de formación a corto plazo (cursos, talleres, etc.) o iniciativas a mediano-largo plazo (programas, carreras, sistemas de acreditación específica, etcétera).

Ahora bien, también nos interesa destacar algunos de los problemas que aparecen con recurrencia significativa en las investigaciones y la literatura, y señalados por los propios profesores a la hora de encarar una formación docente:

- 1) Dificultades o desconocimiento acerca de la necesidad de una formación pedagógica para enseñar su disciplina.
- 2) Valoración negativa sobre la formación docente sistemática.
- 3) Desdén por el valor de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza. La planificación aparece como un instrumento burocrático al servicio de otros actores y no del profesor.
- 4) Reivindicación implícita, como contrapartida del punto anterior, de la intuición y la experiencia junto a sus recuerdos como estudiante, considerados títulos más que suficientes para estar frente a un curso, tema que ha desarrollado Camilloni (1995: 4) al referirse a la "didáctica del sentido común".
- 5) Ausencia o escasa reflexión acerca de la profesión docente, de lo que acontece en el aula antes, durante y después de la clase, así como del modo en que cada docente resuelve los problemas y dificultades de comprensión de su disciplina, de su historia como alumno y como profesor; ese modo es el resultado de enfrentar obstáculos cognitivos y de construcción de una concepción que le permita comprender en profundidad por qué y cómo hace lo que hace.
- 6) Miradas prejuiciosas, estereotipadas, míticas, "vocacionis-

tas" acerca del rol docente, que no siempre constituyen ideas orientadoras para la adquisición de nuevos conocimientos. Por el contrario, muchas veces obturan la posibilidad de conocer e incluso distorsionan la nueva información para acomodarla a los esquemas interpretativos que poseen.

Una cuestión que recorre los problemas señalados es que en el ámbito universitario la formación pedagógica genera reticencia en quienes se forman. ¿Es que la universidad parece no haberse considerado a sí misma como un lugar en el que pueden plantearse problemas pedagógicos y didácticos? Esta no es una cuestión trivial, antes bien, es un punto central que los formadores deben tomar y trabajar con quienes se están formando.

Por su parte, en las propuestas de formación docente más extensas, se instala una lógica credencialista: la obtención del título habilitante aparece señalada con frecuencia, por los propios docentes, como un motivo primordial de realización de la formación.

Reconocer entonces los problemas y dilemas de la construcción identitaria y de la formación y práctica de la docencia en la universidad nos permite pensar en el diseño de experiencias de formación que permitan superarlos.

Así, si retomamos las propuestas de formación que enunciamos en el apartado anterior, consideramos que los modelos más apropiados para promover un cambio profundo en la formación pedagógica de los profesionales y en sus prácticas docentes son aquellos cuyo eje es la reflexión sobre la práctica misma. Existen algunos dispositivos de formación que promueven los principios teóricos y las orientaciones prácticas a las que adherimos. En el apartado siguiente explicamos por qué denominamos "dispositivos" a las estrategias de formación que privilegiamos y enunciamos cuáles de ellos desarrollaremos en detalle en los siguientes capítulos.

LOS MODOS DE ORGANIZAR LA FORMACIÓN DOCENTE

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término "dispositivo" significa:

[Del lat. *dispositus*, dispuesto] 1. adj. Que dispone. 2. m. Mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. 3. m. Organización para acometer una acción. 4. f. ant. Disposición, expedición y aptitud.

La noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales y humanas fue utilizada por primera vez por M. Foucault, en la década del setenta, quien define el concepto para analizar la circulación social del poder. El autor entiende al dispositivo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, con un carácter estratégico, en un juego de relaciones de poder y de saber. Es decir, el dispositivo se define no solo por los elementos (discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, etc.), sino también por la red que se establece entre ellos. Así, Foucault delimita los alcances de dicho concepto a partir de tres características: a) como retícula o red; b) como un tipo de relación: "Entre estos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, estas también, ser muy diferentes" (1991: 129), y c) como un juego de fuerzas o, más bien, como "estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos" (1991: 130-131).

Cuando se refiere específicamente al campo de la formación, expresa que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos. Este concepto ha sido retomado por M. Souto (1999: 105), y defi-

nido como "aquello que se pone a disposición para provocar; en otros disposición a, aptitud para", atravesado por diversas dimensiones.

A partir de esta definición genérica, la autora plantea que un dispositivo puede convertirse en:

- "Un revelador" de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, y lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la vida de un grupo y de una escuela.
- "Un organizador técnico" que estructura las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación.
- "Un provocador" de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de pensamientos, de reflexiones, de lo imaginario y de la circulación fantasmática a nivel individual, de procesos dialécticos donde se recupere el sentido de los opuestos no para resolverlos necesariamente, sino para sostenerlos en sus contradicciones, de toma de conciencia.

Teniendo en cuenta las significaciones presentadas hasta aquí, podemos decir que un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Los dispositivos que desarrollaremos en los próximos capítulos son aquellos que, a nuestro juicio, contribuyen a la formación de docentes reflexivos, siempre y cuando entendamos que la práctica reflexiva como eje estructurante de la formación docente ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en la enseñanza. Para el caso, seleccionamos dos tipos de dispositivos, los basados en narraciones y aquellos basados en la interacción.

Los dispositivos narrativos consisten en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios alumnos, y también para los que "escuchan" (McEwan y Egan, 1998). De este modo, posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. En esta categoría incluimos la autobiografía escolar y el diario de formación [capítulos 4 y 5, respectivamente].

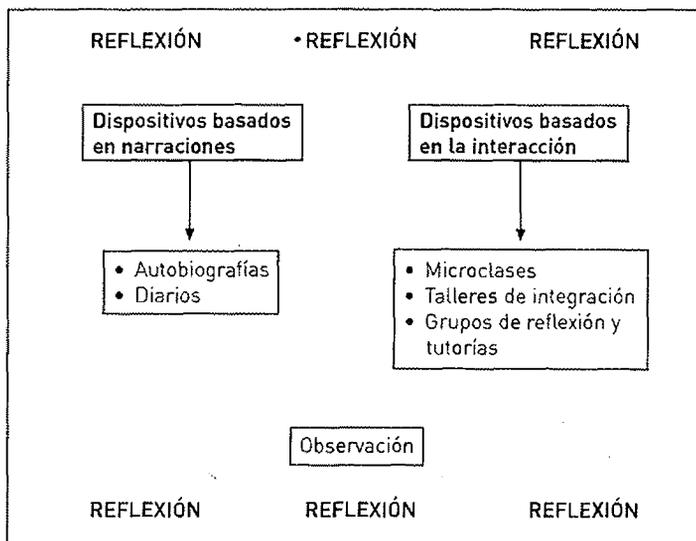
Por su parte, los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y la recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. En este tipo de dispositivos incluimos talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales [capítulos 6, 7 y 8, respectivamente].

Cabe hacer una aclaración especial sobre la observación. Entendemos que la observación es más que un dispositivo, es una estrategia de formación transversal que estará presente

en todos los demás dispositivos antes mencionados. Por esta razón, le dedicamos un capítulo aparte (capítulo 3).

Nuevamente, queremos señalar aquí el lugar central que ocupa la reflexión en la formación y la práctica docente y que configura un marco que otorga sentido a nuestra propuesta.

Para finalizar el presente capítulo, presentamos el siguiente cuadro que muestra los diferentes dispositivos que trataremos en el libro.



2. EL SENTIDO DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE



Cuando pienso en la práctica docente no puedo dejar de pensar en la profesión. Por eso me parece que por un lado está bueno que no deje la profesión, o sea yo sigo en la profesión, eso me da tranquilidad expositiva y a mis alumnos también. Ahora estoy todo el tiempo observándome, observando a mis colegas con un ojo más crítico y ver quizás cuánto falta todavía. Creo que descubrí mucho de lo que me falta para enseñar bien, pero es un primer paso.

CARLOS G.

Vivimos en un mundo que está en constante movimiento y que cambia con una velocidad tal que detenerse a pensar parece constituir una afrenta al hacer, al actuar, a lo nuevo. Por esta razón, en este capítulo nos proponemos recuperar un tiempo para pensar sobre el lugar y el sentido de la reflexión en la formación docente, tal como lo hace Carlos G., un periodista que está transitando su formación pedagógica. Pero antes de exponer los antecedentes teóricos acerca del tratamiento de la reflexión en el campo de la formación y desarrollo de los docentes, intentaremos precisar el significado del término "reflexión", ya que ha sido usado muchas veces para definir cuestiones diferentes.

María Moliner (1990), para develar los significados del concepto, define "reflexión" (derivado del latín *reflectere*, de *flec-*

tere, doblar), como: 1) acción de reflejar: a) rechazar una superficie, según leyes físicas, una onda o radiación como la luz; b) devolver una superficie brillante la imagen de un objeto; 2) acción de reflexionar, examinar un sujeto sus propios estados íntimos y pensamientos.

Por su parte, en el *Diccionario Asuri de la lengua española*, se define "reflexión" de las siguientes maneras: acción y efecto de reflejar o reflejarse; advertencia o consejo con que uno intenta persuadir o convencer a otro; acto de entendimiento por el cual el espíritu se conoce a sí mismo; considerar nueva o detenidamente una cosa.

De este modo, a partir del núcleo de significación que encontramos en las definiciones citadas, podemos pensar el sentido de la reflexión en la formación docente. Nos interesa destacar que estas acepciones consideran una acción que vuelve sobre sí misma, pero al mismo tiempo, ellas postulan un vínculo entre dos objetos o sujetos. En el campo de la formación docente podríamos hablar, entonces, de un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo. Y en este decir/hacer, quien dice se compromete a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones.

Al rastrear los distintos marcos teóricos y aplicaciones del concepto que nos ocupa en la literatura del campo de la enseñanza, encontramos que los investigadores usan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los docentes o los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo, son algunos de ellos.

Si bien la idea de práctica reflexiva parece haberse aceptado recientemente, la referencia al pensamiento reflexivo aparece ya en los textos de Dewey, en 1933:

Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias [...]. La experiencia no es, primariamente, un acto cognoscitivo. [...] 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 [...]. El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas {Dewey, 1989: 171}.

Este autor plantea que es necesario considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores. Estas creencias constituyen una certidumbre aceptada en la cual los profesores confían. Las mismas se ponen en movimiento ante la necesidad de resolver un problema y la reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas. A partir de entonces, es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como hurgar en la memoria para dar con circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema. La actividad reflexiva consiste, de este modo, en un proceso de inferencia donde se produce “un salto de lo conocido a lo desconocido”. Luego de un examen de los términos y condiciones que disparan los interrogantes, se expande la esfera del saber, alcanzando un nuevo nivel de conocimiento y seguridad.

Las investigaciones sobre la reflexión acerca de la práctica docente cobran fuerza a partir de los programas de estudios en relación con “el pensamiento del profesor”, que participan activamente en el debate contra el auge tecnicista de las décadas de los sesenta y de los setenta. En ese momento, en lugar del conocimiento prescripto, comienza a

valorarse la experiencia profesional a través de la biografía de un sujeto que, de algún modo, estructura sus formas de hacer y de pensar, y que pareciera tener conocimientos de los cuales no da cuenta, aunque los utiliza en su accionar. Ese conocimiento podría ser reconstruido a través de la reflexión y, de esta manera, revisado y analizado críticamente para permitir modificaciones, aún considerando lo difícil que resulta develar lo "oculto".

Una pregunta interesante que se formula Eliane Ricard-Fersing (1999) es si es necesario debatir acerca de la relevancia de la práctica reflexiva cuando uno trata de ser un docente, o si el ser docente ya implica una actividad reflexiva. Generaciones pertenecientes a distintas épocas han ejercido la docencia bajo paradigmas en los cuales la reflexión no tenía lugar como objeto de estudio porque estaban centrados solo en la actuación de la propia labor pedagógica. En la actualidad, se puede apreciar un cambio en el desarrollo de la cuestión, sobre el cual se está alcanzando un consenso en el sentido de que la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva. Detrás de la idea de formar docentes reflexivos encontramos temas de debate como la profesionalización, su estatus y función; la autonomía profesional, su ámbito y sus posibilidades de desenvolvimiento, y la naturaleza, desarrollo y alcance de la docencia y la investigación.

Por todo lo expuesto, las posiciones reflexivas se han convertido, de un tiempo a esta parte, en un elemento constitutivo al momento de analizar proyectos de formación o de mejora de la práctica docente. En este sentido, la pregunta se ha desplazado, puesto que ya no gira en torno a si los docentes reflexionan sobre sus prácticas, sino que lo hace en relación con los contenidos de esa reflexión y los modos de acceso a ellos.

Siguiendo la línea planteada por John Dewey a comienzos de 1900, algunos investigadores que se ocupan de la reflexión en la enseñanza superior la definen como una actividad consciente en la que el individuo se compromete activamente a explorar sus experiencias. Junto con la dimensión cognitiva, muchos investigadores (Boud y Walker, 1993; Boyd y Fales, 1983) señalan la importancia del componente emocional del proceso reflexivo.

Otros, en cambio, hacen foco en el análisis de estrategias con el fin de favorecer la reflexión de los docentes. Para esto, tienen en cuenta distintos matices, por ejemplo, el papel del tutor o mentor y su cometido, o la práctica a través de ejercicios tales como el desarrollo de la capacidad de argumentación, o técnicas de observación y análisis (llevar diarios personales), o bien dispositivos de grupo que promuevan el intercambio y la crítica y, así, acompañen el proceso de formación docente. Un aspecto importante en estos estudios es el análisis y ponderación de las consecuencias, vistos y valorados los resultados que se desprenden del uso y estimulación del propio juicio en la actividad educativa.

Instalado hasta aquí el concepto de reflexión, pasemos a considerar algunos aspectos a tener en cuenta para la creación de espacios y procesos reflexivos en la formación y desarrollo de los docentes.

ESPACIO, TIEMPO Y CONDICIONES PARA LA REFLEXIÓN

La noción de reflexión es compleja por el espacio y las condiciones que requiere, pero sobre todo, por la dimensión temporal en la que ocurre. Al respecto, nos preguntamos: ¿Los docentes reflexionan mientras transcurre la clase, antes, después o en múltiples combinaciones? ¿Se reflexiona sobre lo pasado, sobre las acciones presentes, sobre las futuras?

¿Cuál es el contenido de la reflexión, sobre qué reflexionan los docentes?

A partir de los planteos propuestos por Dewey que hemos desarrollado en el apartado anterior, distintos investigadores han enunciado nuevas preguntas sobre la reflexión recogidas a través de una interesante investigación de la Universidad de Sidney (Hatton y Smith, 1995).

¿La reflexión se limita a los procesos de pensamiento acerca de la acción o está "atada" a dicha acción? La reflexión es una forma de pensamiento y una disposición. La distinción señalada solo intenta discriminar la acción rutinaria, impulsiva, de aquella persistente que muestra una actitud comprometida y una mente abierta que considera la práctica a la luz de conocimientos y creencias (Noffke y Brennan, 1998).

Si la reflexión está relacionada con el tiempo en que se lleva a cabo, ¿se refiere entonces a un tiempo corto e inmediato, o extenso y sistemático? En este sentido, existen diferentes tiempos de reflexión, ligados al momento en que se está actuando, al finalizar la acción y sobre la propia reflexión.

Utilizaré el término conocimiento en la acción para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior –ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta– o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. [...] La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción así como la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas (Schön, 1987: 3).

Ahora bien, ¿con cuánta conciencia el sujeto que reflexiona toma en cuenta las creencias o valores políticos, culturales e históricos, puestos en juego a la hora de formular o reformular los problemas de la práctica cuyas soluciones está buscando? Liston y Zeichner (1996) afirman que no podemos hablar de reflexión docente si este no se pregunta alguna vez por los valores que guían su trabajo, el contexto en el que lo hace y las presunciones y supuestos con los que desarrolla su tarea.

Por otro lado, y además de los interrogantes que hemos planteado en torno a esta temática, nos parece necesario advertir que toda reflexión es opaca, no visible. De este modo, si la utilización de dispositivos nos ayuda a hacerla emerger, nos seguiremos preguntando acerca de cómo ocurre esto, puesto que su naturaleza misma implica una cierta complejidad.

La reflexión, por lo tanto, es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. Por último, debido a su opacidad, requiere de dispositivos para poner en palabras y "traducir" las ideas.

MODELOS TEÓRICOS PARA COMPRENDER EL APRENDIZAJE REFLEXIVO

¿En qué modelos teóricos se basa la práctica reflexiva?
¿Cuáles son los fundamentos para la construcción de dispositivos de formación que la ubiquen como eje articulador? En este apartado comentaremos las producciones de algunos investigadores sobre el concepto de aprendizaje reflexivo, con el fin de considerar, en los siguientes capítulos, los componentes a tener en cuenta para el diseño y la implementación de dispositivos que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos.

Un primer modelo que nos parece esclarecedor es el propuesto por Argyris y Schön (1974), que refiere a la relación entre "teorías en uso" y "teorías adoptadas". Los autores plantean que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones particulares, lo cual determina la manera que ellos planean, aplican y revisan sus acciones. Dichos mapas regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Sugieren que los individuos cuentan con dos teorías de la acción que no se oponen, sino que se implican. La distinción que puede hacerse entre ambas es que unas están implícitas en lo que hacemos, y otras se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros, es decir, pueden conceptualizarse y verbalizarse. Aquellas implícitas se denominan "teorías en uso". Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas. Según los autores, su relación con la acción es como "la relación de la gramática en uso con el discurso; esas teorías contienen las suposiciones sobre sí mismas, sobre los otros y sobre el entorno, y estas suposiciones constituyen un microcosmos de la ciencia en la vida cotidiana" (Argyris y Schön, 1974: 30).

Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada circunstancia o lo que pensamos que debería hacerse, nos estamos refiriendo a las llamadas "teorías adoptadas". Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó de cierta manera en una situación, la respuesta que da por lo general es su teoría adoptada de la acción para ese contexto. Esta es la teoría a la que él obedece y la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que efectivamente gobierna sus acciones es la teoría en uso.

Hacer la distinción entre una y otra nos permite formular la siguiente pregunta: ¿pueden existir congruencias entre ambas teorías? Según Argyris (1999), pareciera no haberlas. La clave de la práctica reflexiva es revelar la teoría en uso.

Muchas perspectivas de la supervisión docente o del análisis de las instituciones y organizaciones, que hacen foco en los pensamientos del profesional, sus sentimientos y sus acciones, se preocupan por zanjar la brecha entre la teoría adoptada y la teoría en uso. Esta brecha no debería considerarse como algo a evitar, ya que permite develar la presencia de una dificultad y, al mismo tiempo, delimita un espacio dinámico para la reflexión y para el diálogo. A modo de ejemplo, el dispositivo narrativo que en el capítulo 5 denominaremos "diario de formación" crea condiciones para que esto sea posible. No solo se trata de "contar lo vivido" verbalmente, sino que, mediada por la escritura, la reflexión puede realizarse con posterioridad en grupos de tutoría e, incluso, en el intercambio con otros colegas que se estén formando. Este encuentro es un medio útil para detectar las relaciones entre las teorías en uso y las adoptadas, y de este modo, revisar la propia práctica desde una perspectiva más profunda.

Continuando con la idea de analizar la práctica y reflexionar sobre ella, M. Shepherd (2006), investigador de la Universidad de Brighton, Gran Bretaña, echó luz sobre los aprendizajes tácitos a través de un proceso de reflexión del tipo *double-loop* ("doble tuerca" o "bucle"), realizado por medio del uso de "diarios de reflexión" acerca de las prácticas. Este tipo de aprendizaje refiere a la posibilidad de pensar sobre las teorías y modelos mentales implícitos que subyacen a las decisiones y acciones. Es un meta-aprendizaje y, a su vez, un aprendizaje generativo, en la medida que produce reestructuraciones de esquemas previos y apertura a nuevas interpretaciones de la realidad. El proceso supone cuestionar críticamente el marco y el sistema de aprendizaje que subyacen a los propósitos y objetivos, sin darlos por sentado de antemano. Veamos un ejemplo. Cuando se definen estrategias de enseñanza pensadas para su inmediata implementación en el aula y estas son operacionalizadas

antes que cuestionadas, estamos describiendo una situación de aprendizaje de *single-loop*. No hay reflexión acerca de la elección, por ejemplo, de los objetivos. Solo se trata de encontrar los medios adecuados para alcanzar los fines pre-establecidos. Las variables directivas descritas no han sido analizadas ni cuestionadas. Ahora bien, cuando la alternativa es cuestionar el fundamento de las decisiones tomadas y realizar un escrutinio crítico de ellas, se trata de un aprendizaje por *double-loop*. Este puede conducir a una modificación profunda en la estructura cognitiva de aquel que lo realiza. Si el propósito de la formación es favorecer una práctica reflexiva en los docentes, la propuesta sería trabajar en el sentido de los aprendizajes de *double-loop*. Para ello no solo es necesario explicitar los fundamentos de la acción, sino cuestionarlos. Es probable, entonces, que se produzcan cambios en las prácticas de enseñanza, y que devengan en mejores oportunidades para hacer accesible el contenido a los alumnos.

Los investigadores y formadores en el campo de la salud, especialmente en la formación de enfermeras, han realizado aportes valiosos en cuanto al trabajo con los docentes, ya que se encuentran en la misma línea de reflexión sobre la práctica que venimos mencionando, a través del uso de diarios de formación.

Una de estas contribuciones es la de Scanton y Chemomas (1997), quienes describen tres etapas en el proceso de aprendizaje reflexivo:

- 1) La conciencia o conocimiento que se inicia cuando el individuo reconoce la falta de información para explicar algo. La curiosidad relacionada con la necesidad de aprender desencadena la primera etapa de este modelo.
- 2) El análisis crítico que considera la conciencia sobre el propio conocimiento y la utilización de nueva información, así como el desarrollo de procesos de síntesis y de evaluación.

- 3) La nueva perspectiva que surge del resultado del análisis y^s utilización de la información nueva, e indica que el individuo ha adquirido comprensión del concepto, situación o evento.

Otra de las aportaciones es la de los investigadores Kember y Wong quienes establecen tres niveles de reflexión para categorizar a los estudiantes (Kember *et al.*, 1999):

- 1) No reflexivo, que supone acciones habituales, referidas a lo anteriormente aprendido y deviene en acciones automáticas debido a su uso frecuente. Las acciones hacen uso del conocimiento existente sin que este sea evaluado, por lo que permanece en los esquemas y perspectivas de significado preexistente. El conocimiento previo no es revisado ni cuestionada su validez.
- 2) Reflexivo, que refiere tanto al contenido, es decir, al "qué" reflexionamos (por ejemplo, a los sentimientos que nos provocan determinadas situaciones, o a las percepciones acerca de una situación, o a los modos de actuar), como al proceso vinculado a cómo realizamos esas reflexiones.
- 3) Reflexivo crítico, que tiene la capacidad para reflexionar sobre las premisas o presunciones con el fin de poder redefinir el problema y reorientar las acciones. Implica un grado de complejidad superior. Para determinar si un estudiante se encuentra en este punto, es necesario percibir un cambio significativo de perspectiva en sus modos de interpretar las situaciones que analiza.

Como podemos observar, una práctica crítica de la enseñanza requiere el desarrollo de una gran capacidad para reflexionar en y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del docente en formación. Por eso, es fundamental recuperar un tiempo y un espacio para

tal motivo, de modo que el análisis de la práctica sea también parte del ejercicio profesional.

Sobre la base de las teorías aquí expuestas, proponemos algunas categorías para analizar las reflexiones narradas por los estudiantes en formación, a través del uso de los diferentes dispositivos enumerados en el capítulo 1 y que desarrollaremos en los siguientes. Así, consideraremos categorías referidas tanto a los *niveles* de reflexión, como a sus *contenidos*.

Con relación a los *niveles de reflexión*, disponemos de las categorías propuestas por Hatton y Smith (1995), que tienen puntos en común con los niveles de reflexión de las prácticas que plantea Ferry (1990). Ambos comienzan con un nivel descriptivo sin ninguna distancia de la práctica, y luego, buscan razones y formulan preguntas para avanzar en una comprensión más profunda de las acciones, apoyándose no solo en opiniones personales sino en conceptos teóricos e investigaciones.

Los docentes expresan, a través de las narraciones escritas, su comprensión, sus ideas, creencias, supuestos, sentimientos y dudas sobre sus experiencias, sus clases, su identidad y su desarrollo profesional. Recordemos, tal como hemos mencionado al principio de este capítulo, que en tanto el proceso de reflexión es opaco a la investigación, no podemos saber si lo que los docentes dicen o escriben se corresponde exactamente con lo que denominamos reflexión: solo tenemos algunas evidencias escritas de lo que los docentes interpretan acerca de la reflexión.

Hatton y Smith (1995) indagaron, en particular, acerca de los criterios que pueden dar certeza de que estamos en presencia de un proceso de reflexión. Para ello, analizaron informes docentes realizados antes, durante y después de sus clases, y categorizaron cuatro tipos de escritos, tres de ellos caracterizados con distintas modalidades reflexivas de menor a mayor profundidad, en el marco de una investigación que

intentaba establecer los niveles de articulación entre los datos³ de la experiencia personal y los saberes manejados por el docente:

- 1) Descripciones no reflexivas: informan acerca de hechos o bibliografía.
- 2) Reflexiones descriptivas: intentan proveer razones basadas con frecuencia en opiniones personales y en experiencias previas más que en evidencias de la literatura o de la investigación.
- 3) Reflexiones dialogadas: son una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos, con conocimientos producidos en investigaciones y con fuentes bibliográficas.
- 4) Reflexiones críticas: dan cuenta de las razones en la toma de decisiones, considerando el contexto histórico, social y político. Incluyen decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos.

Por su parte, en relación con los *contenidos* acerca de los cuales los docentes reflexionan, podemos establecer que se refieren a:

- 1) Sus historias como alumnos, como practicantes, como docentes, o incluso sobre sus propios docentes. Recuperan hechos ocurridos, sentimientos que esos hechos les provocaron, valoraciones de aquellas experiencias que han dejado huellas y que les abren una serie de interrogantes acerca del ejercicio de la docencia.
- 2) Sus expectativas acerca de la docencia, sus creencias y supuestos, tal como mencionamos al principio del capítulo con los aportes de Schön, Argyris y Shepherd. También Davies (1998), a través de sus investigaciones, plantea que

los docentes se refieren a esta cuestión cuando examinan sus trabajos en términos de algunas teorías, y que estas ocupan algunas veces la voz del docente, lo cual impide que este “dialogue” con sus producciones, sus problemas, sus dudas. Señala, además, que el problema es que los docentes consideran más valioso el conocimiento que producen los académicos de las universidades que sus propios saberes.

- 3) Aspectos de su profesión de base, entendida como aquella en la que el docente se formó en primera instancia y cuyos contenidos son los que enseña.

Sabemos que no se reflexiona sobre la práctica de manera espontánea. Para que la reflexión sea un modo, una práctica habitual y no una moda, no puede ser esporádica: debe sistematizarse, hacerse frecuentemente de tal manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes (Perrenoud, 2004). Por eso, nos preguntamos si en algún momento de la formación de los docentes en servicio se les enseña a reflexionar sobre sus prácticas. Este ejercicio metarreflexivo debería también constituirse en propósito de la formación docente.

En resumen, si consideramos los aportes teóricos mencionados respecto del aprendizaje reflexivo y de las categorías de análisis de la práctica, así como lo referente a los aspectos a tener en cuenta para la formación de un docente en el marco de esta clase de aprendizaje, podemos afirmar entonces que los diversos investigadores analizados coinciden en señalar como objeto de reflexión tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y los componentes de acción.

Por último, y para finalizar, queremos agregar que aprender a “reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las

angustias y las obsesiones” (Perrenoud, 2004: 50). Pero, además, la reflexión será más elaborada, crítica y con mayor capacidad de generar cambios en las acciones del docente si es capaz de mirar su práctica a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo, fundarlas y volver a probar sus estrategias de acción en una nueva situación.

PROBLEMAS ASOCIADOS CON LA REFLEXIÓN

Los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza no son sencillos, porque implican un compromiso activo del docente, un análisis profundo de sus prácticas contextualizadas, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo, y la necesidad de realizar un trabajo con otros. Por todas estas razones, algunos estudios e investigaciones consultadas resaltan los problemas u obstáculos que podemos encontrar en los dispositivos reflexivos de formación. A continuación los enunciamos sintéticamente:

- Los docentes necesitan tiempo y oportunidad para que la reflexión ocurra y se convierta en un modo de trabajo y no en un ritual, en algo para cumplir. Sabemos que el tiempo disponible de los profesores es escaso para llevar adelante su actividad pedagógica, en particular en los contextos latinoamericanos, restándole, así, posibilidad a la reflexión.
- La falta de orientación acerca de lo que significa reflexionar hace que aparezca como una propuesta difusa, demasiado amplia, abriendo opciones para algunos y produciendo parálisis en otros que no saben qué hacer, sobre todo cuando la invitación a reflexionar no es parte habitual del trabajo docente.

- Las reacciones posibles a las demandas de reflexión requieren cierta atención de parte de los formadores. Las respuestas de algunos docentes en formación ante la propuesta de reflexión pueden incluir sentimientos de vulnerabilidad que aparecen después de exponer las propias percepciones. Esto sucede especialmente si no se genera un espacio de contención, de confianza y seguridad, que sí se puede lograr a través del formador o a través, por ejemplo, de trabajar en parejas entre colegas para sostener estas situaciones.
- Hacer explícito un proceso de reflexión, reconociendo debilidades, dudas, incertidumbres, aspectos personales de la vida profesional dentro de una institución. Esto suele vivirse como algo riesgoso, debido a que se lo puede asociar con la evaluación de desempeño.

Por su parte, autores como Day (1999), Van Manen (1995) y Cole (1989) reconocen algunas restricciones para "ser reflexivo":

- La consideración de la reflexión como disruptiva, desestabilizadora y distractora del logro del buen desempeño de la tarea.
- La duda sobre su utilidad significativa.
- Las creencias en el valor relativo del conocimiento, derivado de la reflexión personal y comparado con el producido por una racionalidad técnica.
- La preocupación de los docentes novatos por adquirir un conjunto de reglas acerca de "cómo hacer", lo que significa que no necesariamente tienen el deseo o la capacidad para comprometerse con una reflexión.
- La creencia de que algunas características del entorno, como la impredecibilidad o el cambio, pueden dificultar el compromiso con la reflexión.
- La falta de un lenguaje compartido para conversar sobre qué es la reflexión y el proceso de reflexión.

Como hemos visto, creemos que vale la pena afrontar el desafío que requiere poner en el centro de la formación a la reflexión, incluso teniendo presentes las dificultades señaladas. La reflexión es, esencialmente, una dimensión que se encuentra en el núcleo de la formación de los docentes, y no un mero cliché o un término de moda.

Comenzamos el capítulo comentando la dificultad para hallar un tiempo y un espacio para la reflexión en un mundo que prioriza el movimiento constante, el cambio permanente, la velocidad. Cabe preguntarnos ahora: ¿Todo movimiento es deseable? ¿Cualquier cambio es valioso?

A partir de la exposición etimológica y teórica del concepto de reflexión y su relación con la práctica docente, estamos en condiciones de dar algunas respuestas a las dos preguntas aquí formuladas.

Pensamos que el cambio en la práctica docente es valioso si se trata de un cambio profundo y no de una mera modificación superficial que solo reproduce, con nuevas técnicas y recursos, viejas rutinas.

Quando hablamos de cambio profundo nos referimos a un verdadero cambio conceptual en relación con el campo de saberes y prácticas docentes, es decir, "a un paso de concepciones, interpretaciones, y formas de actuar sobre la realidad más directas, simples y concretas, a otras más mediadas, sofisticadas y abstractas" (Monereo, 1997). En este sentido, para que un cambio profundo sea posible es necesario tomar conciencia de los esquemas de acción, las creencias, los supuestos y las teorías en uso que subyacen al hacer cotidiano; y es necesario, también, reestructurar representaciones previas y modificar estratégicamente los procedimientos para actuar en situaciones futuras.

Podemos afirmar, entonces, que el proceso requerido para un cambio profundo que implique un enriquecimiento de las prácticas y un compromiso deliberado con las mismas, solo

es posible a través de la reflexión. Y como reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer. Pero pausa no es parálisis, sino un silencio en el compás de una melodía, cuya función es realzar e intensificar la percepción de la nota siguiente o imprimir un ritmo diferente, un quiebre en la rutina, el acostumbramiento y la expectativa de quienes están oyendo. A esta calidad de pausa nos referimos cuando pensamos en recuperar el espacio y el tiempo de la reflexión. Estas pausas no se generan espontáneamente y necesitan ámbitos colectivos para producirlas y utilizarlas.

3. LA OBSERVACIÓN: EDUCAR LA MIRADA PARA SIGNIFICAR LA COMPLEJIDAD



El profesor (P.) pregunta por qué los sofistas eran considerados humanistas. Nadie contesta y P. se molesta porque había sido tema de la clase anterior.

P.: "...¿Qué es el hombre? ¿Qué es el mundo? ¿Qué es Dios? ¿Cuál sería la cuestión más importante?"

Ahora sí, todos contestan en conjunto "el mundo" y P. asiente y explica el cosmocentrismo, como así también el relativismo y el escepticismo.

M. interrumpe: "...profe, yo encontré en un libro que los sofistas, por ejemplo, se vestían de púrpura para hacerse ver y hasta se sentaban primeros en los banquetes..."

P. dice: "...muy bien, Marcela, los sofistas se vestían de púrpura porque ese era el color que distinguía a la realeza y ellos se autoproclamaban como los reyes de la palabra, y por ello se sentaban al frente de las reuniones..."

(Los alumnos se encuentran concentrados, y ahora sí varios toman apuntes.)

Ya siendo casi las 20 hs., P. ofrece algunos ejemplos de cosas que hacían los sofistas, como por ejemplo enseñar el arte de ganar un juicio.

(Con este ejemplo P. cierra la clase, los alumnos se encuentran sorprendidos por cómo hacían los sofistas para manipular a la gente y por lo rápido que se pasó la hora.)

P. cierra la clase un poco pasado de hora, ya que eran las 20:07, pidiendo como tarea que investiguen sobre el método socrático y la vida de Sócrates para la próxima clase."

L.

El fragmento presentado da cuenta de la interacción entre un profesor y sus alumnos en una clase de filosofía de una escuela secundaria. El estudiante de profesorado presente en la clase como observador realizó un registro narrativo de lo que observó para su análisis posterior. El registro narrativo es un modo de organizar las observaciones.

La observación es una actividad que ha tenido un lugar central en la formación docente desde su origen. No obstante, su sentido, su valor y su contribución ha cambiado en función de la respuesta que en cada momento se ha dado a la pregunta: ¿para qué se observa? Puede observarse para constatar teorías, para describir situaciones, para identificar conductas, para reflexionar sobre las situaciones de enseñanza. Cada uno de estos sentidos direcciona el modo de observar y el uso que, *a posteriori*, se haga de lo observado.

En la década de 1920, las observaciones que hacían los futuros docentes eran colectivas (todo el grupo de estudiantes de profesorado observaba una misma clase al mismo tiempo), llevándose un registro minucioso de la clase con una posterior sesión de "crítica de la enseñanza". Los futuros docentes no podían alternar con los alumnos de la clase observada y estos, a su vez, no podían mirar a los observadores ni hablar con ellos. Con el correr del siglo XX se fue perdiendo este espacio colectivo, pasando a ser una actividad cada vez más individual. Según Pruzzo (2002), se pensaba que de este modo se protegía a los alumnos (de la clase observada) de la presencia de numerosas personas diferentes a su medio habitual, pero, a un mismo tiempo, se le quitaba la riqueza que da la posibilidad de observar con otros. Luego de la observación, se realizaban reuniones de análisis donde cada estudiante desarrollaba narraciones sobre lo ocurrido. Pero la influencia del conductismo acentuó la necesidad de mantener la objetividad a través del uso de instru-

mentos de observación altamente estructurados, con escaso margen para la interpretación.

Años después, el impacto de la etnografía¹ liberó a los alumnos de las largas listas de conductas observables que debían ir marcando con cruces en una grilla. El aporte del enfoque clínico, por su parte, también fue significativo proponiendo el empleo de registros de observación abiertos con columnas que separan la observación de los hechos, de las impresiones personales del observador, para el posterior análisis que da lugar al surgimiento de hipótesis.

Como señalan Postic y De Ketele [1992] la mayor parte de los programas de formación del profesorado han previsto períodos de observación. Muchos espacios curriculares, en estos programas, se denominan "Observación y práctica docente". La observación en la formación de docentes puede entenderse no solo como una estrategia de enseñanza sino también como un espacio curricular propiamente dicho.

LA OBSERVACIÓN COMO ESTRATEGIA TRANSVERSAL DE FORMACIÓN

Si bien históricamente, y aún hoy, la observación ha formado parte del espacio curricular en la formación de docentes, la actividad de observar puede considerarse transversal al resto de las asignaturas y dispositivos de formación. De hecho, alu-

1. *Etnografía* significa literalmente una descripción de pueblos o culturas, y tiene su origen como estrategia de investigación en la temprana antropología social. Representa fenómenos sociales como una totalidad dentro de sus contextos, para generar descripciones que muestren las complejas interrelaciones de causas y consecuencias que afectan a la conducta humana. Desde los años setenta se establece una fuerte relación entre etnografía y educación.

dimos a la autoobservación y observación de pares, docentes, alumnos e instituciones.

En palabras de Ferry (1997), la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez.

Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos.

La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en función de esto, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones.

En el *Diccionario de la Real Academia Española* el término "observar" presenta las siguientes acepciones: "examinar atentamente", "mirar con atención y recato, atisbar", "guardar y cumplir exactamente lo que se manda y ordena", y "advertir, reparar". Por su parte, el término "mirar" se define, entre otros significados, como "observar acciones de alguien", "revisar, registrar", y "apreciar estimar una cosa, dirigir la vista a un objeto".

Resulta más que evidente que la palabra es polisémica y, tal como expresa Avila (2004), algunas de sus acepciones aparecen ligadas a distintos sentidos:

- De regulación: "observar los mandamientos, los reglamentos o la ley". Es la significación más vinculada a la estructura etimológica del término. *Servus* significa "esclavo" y *ob*, "delante de", es decir, esclavo que se pone delante de su amo para acatar y obedecer sus órdenes.
- De vigilancia y seguridad: aquí se encuentran, paradóji-

camente, tanto las observaciones de objetos o individuos sospechosos de haber cometido o estar a punto de cometer un crimen, como las observaciones y los seguimientos que hace el crimen organizado de sus posibles víctimas.

- De recriminación: se encuentra en expresiones como “hay que hacerle alguna observación”, o “ya se le hicieron las observaciones del caso”, las cuales están ligadas al contexto del reproche o la reprensión.
- De análisis/interpretación: en el ámbito de nuestras instituciones se habla de “formular observaciones”, o de “recoger observaciones” sobre algún documento o procedimiento.

Los significados más extendidos en las instituciones educativas son los de vigilancia y análisis e interpretación, que, combinados, dan lugar a observar para evaluar (a los alumnos, a los docentes, etc.). Este sentido se ha instalado históricamente en las instituciones educativas, en relación tanto con la observación institucional como con la de clases.

Desanudar los sentidos que se le adjudica a la observación es importante para poder resignificarla. Como recién mencionamos, en la escuela se suele asociar la observación con los procesos de evaluación y control. Sin embargo, consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente.

Una definición de De Ketele (1984) expresa que la observación es un proceso que precisa atención voluntaria y selectiva en función del objetivo que se quiere lograr. Se trata, entonces, de un proceso que requiere de algún instrumento cuya función es la de recoger información sobre el objeto o situación que se desea considerar.

Esta definición “clásica” de este autor permite advertir la complejidad del fenómeno de la observación. Observar *con atención* significa concentrar selectivamente la mirada y,

como ocurre en toda selección, dejar muchas cosas fuera del foco.

Es por este motivo que tal vez la intencionalidad sea una de las características más relevantes de este proceso, ya que identifica, por un lado, la función que tiene la observación y, por otro, precisa aquellos aspectos en los cuales focalizar (no se puede observar todo y es necesario delimitar el campo sobre el cual esta se efectuará). Ahora bien, la observación se torna *sistemática* cuando su frecuencia y procedimientos se repiten y el acto de observar se acompaña con la utilización de técnicas de observación y registro.

Por otra parte, es preciso observar con *detenimiento*, es decir, se requiere de cierto tiempo para hacerlo. Esto significa exactamente lo contrario de "dar una ojeada". Al respecto, la frase de Vázquez da cuenta de esta circunstancia de manera contundente: "el mirador, degusta, cata, rumia lo que el mirón traga con premura" (Vázquez, 2004: 79).

Por último, también buscamos observar *situacionalmente*, lo cual implica una renuncia a una comprensión total y completa de lo observado. Tal como plantea Nicastro (2006), no se trata de congelar hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora, se trata de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son cambiantes.

LOS MOMENTOS DE LA OBSERVACIÓN

En relación con el tiempo destinado a la observación, consideramos que en general el observador puede permanecer de forma variable en el lugar en cuestión, tanto en períodos acotados de observación como en períodos prolongados. Las denominadas *observaciones longitudinales* relevan información durante un período prolongado, mientras que las obser-

vaciones transversales brindan información sobre un momento dado.

Sugerimos, pues, distintos tiempos de observación en diversos momentos de la formación de docentes. Al comienzo de la observación, la posibilidad de hacer un paneo de diferentes situaciones es una alternativa que contribuye a la riqueza en la formación, y la permanencia prolongada es muy importante para registrar cambios en el proceso de las acciones sucesivas de enseñanza.

En cuanto al proceso de observación, podemos identificar diversos momentos:

- El momento de preparación.
- El momento de la observación propiamente dicha.
- El momento de análisis posterior a la observación.

La preparación requiere claridad acerca de la intencionalidad de la observación, que es lo que permitirá al observador "hacer foco". En situaciones complejas como las áulicas, este foco es necesario porque el registro exhaustivo de todo lo que acontece, en la pretensión de no hacer una observación fragmentaria, puede concluir en una excesiva cantidad de datos difícilmente interpretables.

Podemos poner el foco, entonces, en las estrategias de enseñanza, en el tipo de conversación que se establece, en las tareas que realizan los alumnos, en el uso del pizarrón, en la comunicación entre docentes y alumnos, en la organización y secuenciación de los contenidos que se enseñan, etcétera.

Asimismo, en el momento de preparación es importante tomar decisiones respecto de los instrumentos a emplear, el tipo de formato de presentación y el tipo de análisis e interpretación que se realizará.

En caso de optar por hetero-observaciones (u observaciones a lospectivas),² es decir, aquellas en las que el observador no pertenece a la situación observada, es necesario establecer acuerdos previos referidos a permisos y horarios, a la definición del objetivo, al rol del observador (participante o no participante), a su cantidad y ubicación en la situación/lugar, y a la utilización de recursos tecnológicos.

Por otra parte, el momento de la observación propiamente dicha implica el registro de lo que se observa, y ello puede obtenerse a través de la toma de notas de la situación, así como mediante fotografías y video-filmaciones o grabaciones de audio, junto con la recolección de materiales, si los hubiera.

Para darle claridad al registro, es importante identificar los *datos contextuales*³ (acerca de la institución, características del lugar, población), las condiciones en las que se realizará la observación, la cantidad de alumnos, el espacio físico, etc. Además, puede resultar de gran ayuda la inclusión de un plano o diagrama de la ubicación espacial del curso y de los observadores en él, y toda la documentación necesaria anexada (copia de materiales didácticos y carpetas de estudiantes).

Finalmente, el momento posterior a la observación conlleva la elaboración de las notas, y la construcción de un registro que sea comunicable a los otros, y contempla, además, la instancia de análisis e interpretación de la situación observada.

2. Otro tipo de observación es la de observarse a uno mismo en determinada situación, es decir, una auto-observación.

3. La mención que realizamos sobre la importancia de hacer foco no implica en absoluto desestimar el contexto de la observación.

LOS INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

Todo observador, cuando observa, se vale de sus marcos de referencia, sus metas, sus prejuicios, sus habilidades. Con estas referencias previas, utiliza un instrumento que guía la observación y el registro, cuya elección depende de los propósitos de la observación y del marco teórico que la sostiene.

Podemos identificar ciertos tipos de instrumentos según se centren en el desarrollo de las acciones o en la presencia o ausencia de atributos. Esto da lugar a dos clases de registros muy diversos entre sí: los categoriales y los narrativos.

Los *registros categoriales* se basan en categorías predeterminadas para registrar los hechos, a medida que se producen. Solo se registra lo que está en la lista. Se toma como unidad el tiempo, por ejemplo, una hora de clase o una tarea. El observador cuenta con grillas, listas y escalas en las que puede anotar no solo la presencia o ausencia de un determinado comportamiento sino la intensidad y frecuencia con que se produce.

Los instrumentos más comúnmente utilizados para estos casos son las listas de cotejo o corroboración y las escalas de estimación. Las listas de cotejo se proponen recordarnos que se debe detectar la presencia o ausencia de comportamientos que nos parecen importantes, sin añadir a esta constatación ninguna apreciación cualitativa. Son semejantes en apariencia y usos a la escala. Sin embargo, la diferencia radica en el tipo de juicio que se solicita. La lista de cotejo solicita una respuesta del tipo "sí" o "no", al registrar la presencia o ausencia de un atributo o de una acción.

Las escalas de estimación, en cambio, indagan en un conjunto de características o de cualidades y proporcionan la oportunidad de indicar el nivel en el cual se ha logrado cada una de las características, o su frecuencia de aparición. En el caso de la variable tiempo en la lista puede figurar: "nunca", "pocas veces", "algunas veces", "casi siempre", "siempre".

Por su parte, las observaciones centradas en el desarrollo de las acciones narran la situación, pormenorizan lo ocurrido y pueden dar lugar a distintos tipos de *registros narrativos*. Los más representativos son las notas de campo, diarios y registros de incidentes críticos. Esta clase de registros se construye en dos momentos distintos: durante la observación y después de ella.

Las notas de campo son registros efectuados en un lenguaje cotidiano sobre lo observado. Se trata de una forma narrativo-descriptiva de apuntar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones. Similares a los registros de incidentes críticos, incluyen además impresiones e interpretaciones del observador. El objetivo de las notas de campo no es otro que la garantía de que no se pierda la información obtenida, y que esta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones.

Los diarios son informes personales que se utilizan para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Suelen contener notas confidenciales acerca de observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. El diario refleja la experiencia vivida por su autor.

Por último, los registros de incidentes críticos se efectúan en el momento en que los mismos suceden, o incluso pueden realizarse retrospectivamente. Son descripciones de hechos que han ocurrido en el transcurso del proceso de enseñanza, es decir, se trata de relatos descriptivos de episodios significativos.

Por todo lo expuesto, podemos concluir que los instrumentos categoriales pueden considerarse cerrados y los instrumentos narrativos, abiertos:

[Los instrumentos categoriales] Son cerrados porque contienen un número finito de categorías o unidades de observación prefijadas (por ejemplo críticas del profesor,

respuestas de los alumnos a preguntas convergentes), [...] el sistema observacional es completo (es decir, no se agregarán nuevas categorías al sistema durante el periodo de observación, si bien más tarde pueden efectuarse correcciones). En los sistemas cerrados, las categorías se identifican a priori. El observador que utiliza un sistema cerrado se limita a registrar únicamente los elementos que figuran en su lista. Con los sistemas abiertos el observador capta un segmento más amplio del contexto (Evertson y Green, 1989: 321-324).

En el trayecto de la formación, es conveniente observar utilizando distintos tipos de instrumentos. Así, por ejemplo, favorecemos el acercamiento a las escalas de estimación y complementamos nuestra práctica con partes abiertas (al observar se registran comentarios o se describen algunos aspectos). Tal como explicamos, las escalas posibilitan una gradación que las listas de cotejo no proveen, de ahí nuestro interés en las primeras.

Sin embargo, para la formación inicial de docentes nos interesa especialmente el desarrollo de instrumentos narrativos como modos de sensibilizar la reflexión acerca de las prácticas. Por este motivo nos parece relevante detenernos, en particular, en aquellas tareas referidas a las notas de campo, los diarios⁴ y los incidentes críticos. Precisemos, pues, algunas cuestiones sobre las notas de campo.

A las notas que se realizan en el momento de la observación propiamente dicha, los etnógrafos las denominan "crudas". Luego, se van convirtiendo en "notas cocidas", al ser elaboradas con más detalles *a posteriori* de cada observación.

4. En el capítulo 5 de este libro se desarrolla en detalle el diario de formación como dispositivo en sí mismo.

Distinguiamos entonces dos tipos de contenidos en las notas de campo: uno descriptivo, que intenta abordar la imagen de la situación, las personas, las conversaciones y las reacciones observadas lo más fielmente posible; y otro reflexivo, que incorpora el pensamiento, las sensaciones, las ideas, las reflexiones y las interpretaciones del observador.

Las notas de campo, así, se convierten en un registro al pasarlas en limpio y presentarlas dentro de un formato determinado. Esta reunión de información implica una actividad de codificación: la información cruda seleccionada se traduce y ordena para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros).

Para tomar notas de campo se recomienda hacerlo con información detallada y precisa. Por tal motivo, es conveniente usar el lenguaje de quienes son observados, diferenciar las expresiones de los actores mediante el uso de comillas, y contextualizar la información. Sin embargo, Hammersley y Altkinson, al referirse al trabajo de registro minucioso y detallado, nos alertan que "Cuando resumimos y reducimos nos estamos perdiendo detalles interesantes y tonalidades locales, perdemos información vital" (2001: 170).

La utilización de cuatro columnas en las notas posibilita la diferenciación entre la descripción, las sensaciones del observador, las hipótesis teóricas iniciales y la sucesión del tiempo. La identificación de los supuestos personales y/o de las hipótesis teóricas que participan en el procedimiento son esenciales a la hora de distinguir los procesos involucrados en toda observación. Este formato busca establecer los filtros personales y teóricos del observador. A continuación presentamos un cuadro con la distribución de las columnas:

Hora	Descripción de los hechos	Inferencias subjetivas	Hipótesis iniciales
Se consignan los cambios en los hechos según la hora o tiempo transcurrido.	Se describe la situación en la secuencia que sucede.	Se refieren las sensaciones y percepciones del observador (explicitación de sensaciones que ocurrieron a lo largo de la situación). Se vuelcan todos los prejuicios, las impresiones, los comentarios.	Se refieren las hipótesis o explicaciones de aquellas primeras conjeturas y explicaciones. Se utilizan conceptos teóricos en relación con la situación observada.

Otro tipo de recursos útiles para complementar el registro son las fotografías,⁵ grabaciones en video o en audio, que logran registros permanentes. Con el video, los observadores pueden volver cuantas veces quieran a la situación y hacer foco en diferentes dimensiones del proceso de enseñanza. También puede realizarse una grabación en audio para registrar el intercambio oral y tomar fotografías que ilustren incidentes críticos sobre los que luego se pueda discutir, facilitando así la evocación de determinados hechos.

En cuanto al análisis de los datos, es por cierto una parte fundamental del proceso de observación. Es evidente que se necesita de un tiempo prolongado de trabajo con el registro de lo observado. El observador pone en relación su marco teórico con la situación observada, retoma las primeras hipótesis y las revisa, las corrobora, las desarrolla, las cuestiona.

5. Para apreciar el valor de la fotografía en relación con el hecho de mirar lo imperceptible, se recomienda ver la película *Smoke* ["Cigarros"] (1995) de los directores Wayne Wang y Paul Auster.

Para profundizar en el aprendizaje de la observación sistemática, proponemos el análisis crítico de distintos instrumentos de observación, a partir de la aplicación de categorías de análisis tales como ventajas y desventajas, tipos de registros, información que suministra, etcétera.

Observar y analizar fragmentos de películas⁶ en las que se desarrollan situaciones de enseñanza es una actividad de iniciación muy efectiva. Los estudiantes suelen poner en juego sus supuestos sobre la observación en general, tomar notas en el momento de la situación/proyección y, finalmente, realizar el análisis.

Cuando los observadores tienen poca experiencia en esta práctica, realizar observaciones y elaborar algunos registros de a pares resulta una estrategia interesante porque se comparten las miradas y se enriquece el registro de lo observado. Así, la pareja de observadores acuerda un tiempo para revisar, comparar y discutir las "notas crudas" y elaborar nuevas "notas cocidas". También, cuando se efectuaron observaciones en la práctica docente, es posible complementarlas con entrevistas a los distintos docentes observados.

Algunas consignas de trabajo que pueden utilizarse en el análisis comparativo de registros son:

1. ¿Qué semejanzas y diferencias encontraron entre los diferentes registros?
2. ¿En qué se centró cada uno de los registros?
 - En lo que hizo el profesor.

6. Utilizamos, entre otros, los siguientes filmes: *Heavenly Creatures* ["Criaturas celestiales"], *Dead Poets Society* ["La sociedad de los poetas muertos"], *The Mirror Has Two Faces* ["El espejo tiene dos caras"], *Il viaggio* ["El viaje"], *Mona Lisa Smile* ["La sonrisa de Mona Lisa"], *Storytelling* ["Historias de ironía y perversión"], *The da Vinci Code* ["El código da Vinci"], *Derecho de familia*, etc. Para un desarrollo más pormenorizado del tema, véase el capítulo 7.

- En lo que hicieron los alumnos.
 - En el intercambio entre alumnos
 - En el contenido de la clase.
 - En la interacción en el aula.
 - En un momento o episodio de la clase.
 - En algún otro aspecto o eje organizador que no está contemplado en los puntos anteriores (indiquen cuál).
3. ¿Qué les provocó la experiencia de lectura compartida? ¿Qué les pasó cuando leían el propio registro y qué les pasó cuando escuchaban el registro de los compañeros?
 4. Formulen una idea, preguntas, o una reflexión surgida de esta actividad para compartir con el resto de los grupos.

Finalmente, en el caso de las observaciones realizadas de las prácticas docentes, para la formación de los futuros docentes, importa no solo la comprensión e interpretación de las situaciones observadas sino también la revisión crítica de las acciones de enseñanza. La comprensión e interpretación de las situaciones observadas se da a través del desarrollo de una mirada reflexiva en dispositivos como tutorías individuales y trabajo grupal.⁷

En resumen, y a modo de conclusión, queremos destacar que es fundamental que el análisis incluya la mirada del observador sobre sí mismo. Además, resulta de particular importancia el pasaje de la revisión crítica al desarrollo de acciones propositivas. La búsqueda de alternativas de acción, de otros caminos posibles es una parte relevante del trabajo a partir de las observaciones.

Para comprender la importancia de la calidad de los registros de las observaciones de prácticas, proponemos analizar-

7. En el capítulo 8 de este libro desarrollamos detenidamente las tutorías individuales y los grupos de reflexión como dispositivos.

los, entonces, a través de la retroalimentación entre compañeros. El meta-análisis que se produce posibilita avanzar en registros más completos, más enfocados, con mayor claridad y comunicabilidad.

APRENDER A "HACER FOCO"

Desde una visión positivista, existen desventajas "clásicas" que se plantean sobre las observaciones. Entre ellas, que el observador pone en juego su subjetividad en las interpretaciones (sesgo del observador), así como la reactividad (influencia del observador sobre los observados). Si bien es cierto que en toda observación necesariamente interviene la subjetividad de quien observa, la conciencia de este fenómeno permite integrarlo al análisis de las situaciones observadas.

En relación con la objetividad, durante muchos años se consideró que el observador debía ser neutral. Pero aun con esa pretensión, es inevitable que un observador haga intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el objeto observado, y que agregue, complete y complemente las lagunas (Poggi, 1995). Esto ocurre porque el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado y socializado, con determinadas experiencias y conocimientos.

De este modo, dado que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, el sujeto que observa no dispone de verdades, sino de versiones construidas desde su singular punto de vista. Se observa a partir de variados filtros y desde allí se significa lo que se observa. En consecuencia, el papel del observador es fundamentalmente activo.⁸

8. *Das leben der anderen* ["La vida de los otros"] (2006), de Florian Henckel von Donnersmarck es un film que muestra de manera conmovedora cómo la observación modifica al propio observador.

Una de las tareas del observador consiste, entonces, en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación, tanto propios como de los sujetos a los que observa. Y esta toma de conciencia debe ser parte del proceso de formación.

Volviendo a la preocupación por la reactividad que genera el observador en la escena a observar, podemos decir que el impacto de su presencia variará en función del tipo de intervención que realice, es decir, el grado de participación en la situación observada. Sin embargo, aun en aquellas observaciones no participantes, sabemos que la sola presencia de un sujeto extraño o ajeno a la escena habitual genera modificaciones.

En el caso de las hetero-observaciones, como ya hemos mencionado, quien observa no pertenece a la situación y es allí donde puede aparecer, con más razón, la reactividad. Por este motivo, es necesario tomar algunos recaudos, como establecer algunos acuerdos/contratos entre los actores involucrados en la observación. Esto implica explicitar el sentido de la observación, aclarando para qué se observa, cómo se va a procesar la información relevada, qué se va a hacer con ella, así como el grado de intervención/participación previsto. Estos son modos de minimizar los efectos reactivos. Si los aspectos señalados quedan en penumbras, pueden provocar tensiones entre el observador y los observados.

Por otra parte, el tiempo destinado a la observación es relevante para paliar el impacto que produce el observador en la situación de observación. Si es escaso, los participantes podrían estar más impactados por la inclusión de observadores.

Tampoco hay que desestimar la ubicación del observador en el espacio. Esto no es una cuestión menor, ya que la observación desde un lugar único ofrece una imagen relativa, y una desde distintos puntos posibilita diferentes perspectivas (lo que podría lograrse si fueran dos o más observadores).

Ahora bien, cuando los docentes en formación comienzan a observar, aparecen algunas limitaciones ligadas a las dificultades para realizar esta tarea. Así, identificamos problemas tanto en el registro de las observaciones como en su análisis. En este sentido, la construcción de la equidistancia y el aprendizaje sobre lo relevante a ser observado son dos cuestiones a resolver en el proceso de observación.

La equidistancia expresa el difícil equilibrio que el observador construirá entre no ser ajeno a la situación sin referentes para comprenderla, ni un nativo del lugar que no puede tomar distancia de aquello que conoce (Santos Guerra, 1993). Al respecto, son interesantes algunas consideraciones sobre la posición de "extranjería" que surgen de la manera de construir la equidistancia cuando se realizan observaciones. La figura del extranjero no hace referencia a alguien que provenga de afuera, sino a una actitud de interrogación, de búsqueda de sentidos sobre lo que se hace cotidianamente. En esta dirección, Frigerio y Poggi (1996) plantean que el extranjero se convierte en una figura que puede descubrir nuevos significados al interpretar lo obvio y lo cotidiano, al balancear en cuotas variadas la semejanza y la alteridad. Frigerio (2004) expresa, por su parte, que no hay conocimiento sin extranjería, en tanto se produce un efecto de extrañamiento, resultado de un trabajo que no se contenta con repetirse rutinariamente.

Jackson (1991), a su vez, también coincide en este punto, pues afirma que se trata de aprender a observar desde la extranjería, rompiendo la somnolencia, es decir, que en tanto observadores debemos revisar, reflexionar, y deconstruir las naturalizaciones ya establecidas desde los inicios de nuestro trayecto escolar.

En lo que respecta a aprender y a observar aquello que resulta relevante, Santos Guerra postula que, para superar esta dificultad planteada, "Hay que buscar, no solo mirar y describir. [...]"

esa *educación de los ojos* supone un largo ejercicio práctico y una base de carácter teórico”⁹ (Santos Guerra, 1993: 6). Esa “educación de los ojos”¹⁰ a la que refiere el autor da cuenta de la complejidad de la observación en la formación de los docentes.

Los profesores principiantes, en un intento por cubrir hasta el más mínimo detalle, tienden a describir prácticamente todo lo que pueden cuando se les pide que cuenten lo que sucede en una sala de clase. Los expertos, en cambio, pueden distinguir lo esencial y más significativo y rechazar lo poco trascendente, ya que cuentan con una estructura que hace eficiente la búsqueda de lo primordial (Eisner, 1998).

En este sentido, la analogía con la lente del microscopio puede resultar muy ilustrativa, ya que permite una mejor comprensión sobre la idea de relevancia que nos ocupa:

A su máxima potencia la lente del microscopio enfoca los detalles sobre el portaobjetos y el entorno general se oscurece, a medida que se disminuye la potencia, se abarca una porción cada vez mayor del entorno o contexto general. A una potencia mínima los detalles se oscurecen y el entorno queda en foco. Las diferentes potencias le permiten al investigador explicar distintos aspectos del fenómeno (Evertson y Green, 1989: 318).

A continuación, presentamos algunos ejemplos de observaciones elaboradas por principiantes, en las que podremos observar una serie de dificultades frecuentes (especialmente en el registro descriptivo).

9. La *italica* es del autor.

10. En la película *Nueve reinas* (2000), de Fabián Bielinsky, encontramos un claro ejemplo de las diferencias entre un observador experto y uno novato. También *El aura* (2005), del mismo director, hace un planteo muy interesante para abordar este tema.

- El registro expresa muy poco sobre la situación observada:

Unas alumnas se paran espontáneamente para pasar al frente. Leen el texto que es de iguales características que el del anterior grupo. Los compañeros hacen silencio. Cuando termina se escucha un comentario realizado por otro alumno, los demás se ríen.

Pasa el representante del otro grupo: los compañeros de equipo, luego de la lectura le gritan "¡Bravo, bravo!". Y lo aplauden.

Si bien los registros son variables según el foco que se sostenga, el ejemplo muestra acciones sin profundizar sobre lo que sucede. Hay una serie de comportamientos expresados que comunican pocos datos sobre la situación observada, lo cual da escasas posibilidades de comprenderla.

- El registro descriptivo contiene esencialmente hipótesis teóricas:

Da la sensación de que el conocimiento se banaliza, y lo importante es hablar frente a los demás, en una suerte de juego donde la regla es tener algo para decir. La profesora no hace ningún comentario frente al discurso de cada grupo, pero parece "compartir" la regla implícita.

Aquí aparecen sobre todo los supuestos del observador, y poco se expresa sobre la situación observada. Trabajar sobre este aspecto es fundamental, dado que la confusión entre descripción de la situación y planteo de hipótesis teóricas es muy común cuando los estudiantes comienzan a observar.

- El registro descriptivo contiene esencialmente valoraciones:

El profesor de manera adecuada le(s) pide a los alumnos que comenten el texto leído. Dos alumnos contestan, y el profesor de una manera muy clara, pero enérgica les expresa que hay una parte de lo que dicen que es incorrecto.

Aquí priman las valoraciones sobre la tarea del docente, y hay poca referencia a los procesos que tuvieron lugar en el aula. Parece subyacer una valoración implícita sobre un buen o mal accionar del docente.

- Se produce una focalización en la atención y el orden de la clase:

Se toma el caso de la guerra del Líbano, ya que los ataques que se producen con armas civiles son altamente contaminantes y que afectan [sic] en gran medida a la población civil. El grupo de adelante sigue con atención los comentarios, por otra parte, del medio para atrás [sic] se observan síntomas de aburrimiento. El grupo acepta pasivamente los comentarios de la profesora. [...] Un[a] alumna es la única que responde a la consigna, lo hace correctamente, la docente la felicita por el cumplimento.

En este ejemplo, el relato del “interés” por la atención/desatención se vincularía con cuestiones aprendidas en el trayecto escolar que resultan significativas desde la propia historia escolar. Estos aspectos, como también otros, deben ser objeto de reflexión y de desnaturalización.

Ahora bien, a todas las dificultades mencionadas respecto de la observación propiamente dicha, se suman algunas dificultades a la hora del análisis. Estas son:

- El efecto de novedad que pueden tener las primeras impresiones, y que suele distorsionar los juicios que se emiten luego.

- La generalización, a partir de una parte, que se produce cuando se consideran algunas actuaciones como si fueran una muestra representativa de la situación observada (Poggi, 1995).
- La tendencia a tipificar algunas situaciones como “conductistas”, “tradicionales” o con otros rótulos que en ocasiones se plantean como peyorativos, a partir de la identificación de algunos rasgos de la situación con estas propuestas. Así, se tipifican las situaciones, obstaculizándose un análisis en profundidad.

Como hemos podido comprobar, los límites y dificultades aquí mencionados son inherentes a la complejidad de los procesos de observación. Tenerlos en cuenta en la formación y convertirlos en objeto de reflexión puede enriquecer su uso.

LA REFLEXIÓN SOBRE LA OBSERVACIÓN

La observación, como se mencionó anteriormente, está en directa relación con la pregunta sobre sus motivos (¿para qué se observa?). De este modo, es este propósito el que guía lo que habrá de hacerse, el que determine la manera en que se utilizarán los datos y lo que se podrá obtener. ¿Observar para evaluar? ¿Observar para analizar? ¿Para investigar?

El propósito influye no solo en lo que se observa, sino en cómo esto se lleva a cabo, quién es el observado, dónde y cuándo tiene lugar la observación y qué uso se hace de los datos. Por este motivo, en la formación, se vuelve fundamental explicitar a los futuros docentes los sentidos e intenciones de la observación.

En este sentido, el desarrollo de esta función formativa no es sencillo: observar para formar, formar para comprender, para

interpretar, para reflexionar críticamente, para revisar el accionar. La observación es un medio para obtener información y un proceso para producir conocimientos. Proporciona una representación de la realidad que pretendemos estudiar, analizar y/o aprender, que es de vital importancia en la formación docente. Al proponerle al estudiante una variedad de focos y distintos tipos de registros, se enriquece la comprensión sobre las situaciones observadas; a partir del análisis propuesto en las observaciones, las situaciones de enseñanza pueden cuestionarse, revisarse, reestructurarse. Es decir, la observación posibilita analizar la enseñanza, reconocer problemas, abrir un espacio para indagar otras líneas de acción. A través del trabajo con las observaciones se desentraña la lógica de la práctica docente, se intenta comprender y reflexionar acerca de los resortes más íntimos y complejos de esta práctica.

Partiendo de las categorías de reflexión en y sobre la acción, propuestas por Schön (1987), consideramos fundamental la *reflexión sobre la observación*. Así, al pensar en dichas categorías, podemos apreciar que el valor descansa en la riqueza de la inmediatez, en la captación viva de las múltiples variables que intervienen en la situación. El análisis que *a posteriori* se realiza de lo observado posibilita, por su parte, la comprensión de los procesos y la orientación de acciones futuras.

De este modo, no podemos soslayar que la observación es, esencialmente, una estrategia de enseñanza transversal a distintos dispositivos de formación que la tienen como uno de sus ejes. Tanto en la observación de clases de otros profesores, como en la de microclases de compañeros, o incluso en la auto-observación de situaciones de enseñanza (de clases y microclases), aprender a observar es decisivo para la formación de profesionales reflexivos.

Por otra parte, los procesos de escritura que conllevan los registros promueven procesos de objetivación y distan-

ciamiento respecto del propio discurso, que, al materializarse, permiten una recepción diferida, a partir de la cual el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva próxima a la de un lector externo. Escribir, en suma, supone avanzar en la construcción del conocimiento sobre la propia práctica.

La observación permite, por tanto, acercar a los futuros docentes a situaciones cotidianas –y a veces problemáticas–, que enfrenta todo profesor al dar su clase. En definitiva, desde la enseñanza, y a través de las observaciones, se trata de propiciar espacios en los que los futuros docentes puedan construir una mirada sobre sí mismos y sus propios implícitos, sobre la cultura, las teorías subjetivas, el *habitus*, la relación con los otros y las formas de actuar, así como también les permita adquirir una visión sobre lo que sucede en la clase propiamente dicha (Perrenoud, 2004).

En resumen, la observación posibilita analizar la enseñanza, reconocer problemas, generar un espacio que arriesgue probables líneas de acción. A través del trabajo con las observaciones se comprenden y transparentan los resortes más íntimos y complejos de la práctica. Así, la observación reclama apelar a una posición reflexiva permanente.

4. AUTOBIOGRAFÍA ESCOLAR: RECONOCER LA PROPIA HISTORIA DE VIDA



Mi paso a la secundaria fue muy difícil, tuve que separarme de mis compañeros con quienes habíamos proyectado un nuevo ciclo juntos. Ingresé a un establecimiento privado donde todo estaba organizado y donde debían cumplirse determinados requisitos para poder formar parte. Era mi nuevo lugar y debía acostumbrarme a él. A las pocas semanas y gracias a mi grado de sociabilidad ya tenía un grupo con el cual lograba identificarme.

Pasaron muchos profesores a lo largo de cinco años, pero no puedo dejar de recordar mi profesor de Lengua y Literatura. Sus clases eran magistrales. Es imposible olvidar, no solo la exposición de los contenidos, haciéndonos pasar al pizarrón a realizar análisis sintáctico de oraciones, que a decir verdad no era lo que más me agradaba, sino también el momento de enseñarnos a leer. Eso sí me apasionaba, era una gran puesta en escena. El profesor, un hombre esbelto, peinado a la gomina, y con una voz imponente se paraba frente a la clase, tomaba un libro entre sus manos, mostrándonos cómo debíamos hacerlo, y con gran seguridad y con una actitud postural avasallante comenzaba la lectura. Poder transmitir lo que el Martín Fierro decía no solo dependía de su autor sino también de quien lo estaba recitando. Era simplemente placentero poder escuchar una novela, un cuento o una poesía.

L. S.

Este es un extracto de la autobiografía que un profesional del campo de la comunicación escribió mientras cursaba su

formación docente. Allí podemos observar recuerdos de su escolaridad cargados de descripciones valorativas acerca del docente, de su modo de enseñar y del impacto que le causaba como alumno.

El dispositivo de formación que nos ocupa en este capítulo es relativamente reciente. Por esta razón, además de su origen histórico nos referiremos al momento y la forma en que las autobiografías se convirtieron en objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas, ya que a partir de allí comenzaron a considerarse como estrategias narrativas potentes para ser utilizadas en procesos de formación.

En efecto, las biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, y correspondencias dan cuenta, desde hace poco más de dos siglos, de esa obsesión por dejar huellas, rastros e inscripciones, de ese énfasis en la singularidad del hombre que es a un mismo tiempo búsqueda de trascendencia (Arfuch, 2002).

El hecho de que las ciencias comiencen recientemente a considerar el valor de los documentos personales no significa que a lo largo de la historia de la humanidad no hayan existido. Podemos encontrar diferentes géneros de este tipo, como diversos modos de dejar registro de las experiencias vividas: historias orales, al principio, y luego cartas, literatura basada en hechos reales, fotografías, películas y correspondencia.

A comienzos de la Ilustración, los documentos personales eran en su mayoría registros de sucesos memorables (memorias), de grandes hechos o vidas de filósofos, que apenas incluían reflexiones sobre la identidad interior.

Plummer (1989) sitúa el inicio del documento autobiográfico como búsqueda de una identidad a fines del siglo XVIII, cuando "Rousseau publica sus *Confesiones* y Goethe su *Dichtung und Wahrheit*".

Por su parte, L. Arfuch (2002) comenta que en la Argentina, a mediados de los ochenta, y en el marco de la apertura democrática, se abrieron los debates en torno al “fin” de la modernidad que ya estaban instalados en los contextos europeo y norteamericano. En este clima de cuestionamiento de los grandes ideales, el universalismo y los macrorrelatos legitimadores de certezas, comenzaron a valorizarse especialmente los microrrelatos y el retorno al sujeto. Así, las ciencias sociales y humanas, empezaron a prestar más atención a los documentos personales. Además, la mirada puesta sobre las narrativas personales, permitió atender a una pluralidad de voces acalladas antes de la democracia y considerar que el objeto de estudio de las ciencias ya no era exclusivamente el “sujeto de la razón”.

Para denominar a los relatos personales suelen utilizarse los términos *biografía* y *autobiografía*. Ambas palabras provienen del campo de la literatura. La diferencia principal es que la autobiografía constituye la narración de la propia vida contada por su protagonista, mientras que la biografía es una elaboración externa al protagonista, narrada en tercera persona, y reconstruida sobre la base de documentos, entrevistas al protagonista y/o a personas cercanas. Pujadas Muñoz define con mayor precisión estos términos:

Life story (en francés *récit de vie*) corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el término *life history* (en francés *histoire de vie*) se refiere al estudio de caso referido a una cierta persona, comprendiendo no solo su *life story*, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible. En español usamos *relatos de vida*, *relatos biográficos* o *autobiografías* para el primer caso e *historias de vida* para el segundo (Pujadas Muñoz, 1992: 13).

RESTITUIR LA EXPERIENCIA

El objetivo de las autobiografías es recuperar hechos del pasado y traerlos al presente de tal modo de reconstruir, comprender e interpretar la vida individual del narrador y el contexto desde el que la relata. Esta selección de hechos del pasado está influenciada por las inquietudes del aquí y ahora del narrador (de Miguel, 1996). Las autobiografías, entonces, son narrativas realizadas por iniciativa de la propia persona, siguiendo un sistema de elaboración que hay que tratar de reconocer para otorgarle significación, dado que el investigador que las toma como objeto de estudio no controla el proceso de rememoración del protagonista y, si no tiene un estrecho contacto con este último, las posibilidades de mitificación y ocultación de hechos son muy probables.

Las autobiografías también pueden ser entendidas como *espejos* o *ventanas* que nos permiten observar, conocer, entender la vida de una persona y, además, a través de esta persona, acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o de un grupo social, o de un momento determinado de la historia. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y, en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismo.

Las historias que oímos y las que le contamos a otros o a nosotros mismos dan un sentido singular a la experiencia, y contribuyen a organizar la memoria. De ahí que las "historias vividas" y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales (Clandinin y Connelly, 1990; Pinar, 1988). Por eso, escribir y contar historias profesionales y personales se convierte en una herramienta poderosa en la formación de profesores. Se

trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida. De este modo, se intenta conectar el desarrollo del saber pedagógico de los docentes con el desarrollo de sus vidas personales a través de los procesos de autonarración que, junto con la construcción de la identidad profesional, profundizan el conocimiento sobre sí mismos.

Freema Elbaz (2002) refiere que en los relatos escritos de los docentes se pueden identificar tres momentos o etapas, que no guardan necesariamente un orden preestablecido ni es necesario atravesar por los tres:

- 1) Un momento descriptivo en el que básicamente se relata alguna experiencia personal. Para despertar el interés del lector la descripción tiene que transmitir tanto las sensaciones del descubrimiento personal como la representación de un aprendizaje público para otros. Estas descripciones no son sencillas de evaluar desde una perspectiva académica y están centradas en el narrador.
- 2) Un momento narrativo en el que la descripción adopta la forma del relato, donde aparecen los conflictos, se usan metáforas, cronologías, surge una suerte de diálogo desde el interior de la narración con voces del exterior. Se incluyen también aquí conceptualizaciones para dar un encuadre al relato.
- 3) Un momento interrogativo, donde se cuestiona lo escrito, se descubre o toma conciencia de aspectos que estaban velados. En algunos casos, una pregunta genuina da origen a la escritura autobiográfica como modo de responder a ella.

En muchos relatos que investiga esta autora, las descripciones permitieron a los docentes pasar de un conocimiento

tácito a uno explícito, o entender algunas dimensiones de la realidad tanto objetivas como subjetivas no conscientes hasta ese momento, lo cual significa un descubrimiento muy importante que incide en los procesos de formación de docentes. Los futuros docentes se valen de los marcos teóricos para realizar una exploración personal de sus propias prácticas profesionales, lo cual quiere decir que dichos marcos son algo más que un mero discurso impuesto o una verdad absoluta estereotipada sin efectos prácticos. De lo que se trata, entonces, es de develar algo del orden de lo oculto, que no es evidente ni accesible a través de la observación. Es necesario conversar, dialogar con uno mismo y con otros para explicitar e interpretar, con prudencia, esos conocimientos.

Por otro lado, las autobiografías, a través de un enfoque clínico, son también un modo de acercarse al trabajo de formación docente. Este enfoque se caracteriza por abordar el conocimiento de un modo que privilegia una manera particular de mirar y de escuchar, donde importan el aquí y ahora, la historia personal, los vínculos. Trabajar en la formación docente desde esta perspectiva constituye un cambio de lógica, en la que se pasa de lo que Gilles Ferry llama una concepción de la formación basada en las *adquisiciones* (de conocimientos, saberes y técnicas), a un modelo centrado en el *proceso* (de autoformación) y en el *análisis* (de lo imprevisible y no dominable). De este modo, el autor sostiene que se puede lograr un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad. En el marco del enfoque, encontramos, entonces:

La preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo

que se juega, en suma, el sentido del drama educativo (Ferry, 1990: 40).

La elaboración de una autobiografía escolar es una tarea compleja que requiere un tiempo importante de dedicación y una carga afectiva intensa. Con frecuencia, la evocación del pasado está ligada con emociones profundas. Es por esta razón que la actividad de escritura no se realiza de una vez y para siempre. En muchos casos, los futuros profesores suelen comenzar diciendo que no se acuerdan nada o que prefieren no recordar. Es precisamente allí donde la consigna de trabajo y el sostén del docente se vuelven fundamentales. La estimulación sucesiva del recuerdo, su escritura y su lectura habilitan la emergencia de nuevas sensaciones, imágenes e ideas, al tiempo que permiten desocultar y ordenar ese material dándole un nuevo sentido a la luz del tiempo actual y del conocimiento teórico que se pone en juego para el análisis.

Las autobiografías representan unas formas de autoexpresión de la propia vida y como tal son contradictorias, conflictivas, llenas de sucesos, de búsquedas, de cambios, de reflexiones. En ellas, es difícil diferenciar entre la vida relatada y la vida experimentada, pues el mismo acto de escribir y contar las hace prácticamente inescindibles. La memoria es selectiva, omite ciertas informaciones, agrega otras, archiva versiones de hechos que valoramos como positivos y rechaza otras versiones sin tener necesariamente conciencia de este proceso. Además, la selección se corresponde con un tiempo y un espacio específicos del relator, acotados en la historia personal, intersubjetiva y social, y vivenciada de modo consciente e inconsciente. Estas instancias condicionan las elecciones de temas y la forma de abordarlos, así como la naturaleza de las explicaciones e interpretaciones que de ella se hagan.

El trabajo profundo y sistemático sobre la autobiografía escolar de los futuros docentes es muy valioso, porque abre una puerta para que cada uno se apropie de su proceso de formación, desarrolle su autonomía, explore sus deseos, temores, dificultades y fortalezas. Conocerse a sí mismo permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio de lo "heredado", comprender qué marcas dejaron los otros sujetos significativos de su historia y cómo esas marcas podrían incidir en su práctica profesional. En síntesis, trabajar sobre la biografía personal es una manera de "restituir" la experiencia a quien la ha vivido, haciendo un pasaje del nivel inconsciente al consciente.

LA ESCRITURA COMO ESTRATEGIA

En esta sección presentamos algunos fragmentos de autobiografías producidas por alumnos de profesorado y las consignas y actividades factibles de utilizar para estimular la escritura.

En el cuadro de la página siguiente podemos observar un tipo de trabajo en el que se intentan conectar los recuerdos con ciertos conceptos teóricos del material bibliográfico trabajado.

Al tomar a modo de ejemplo este testimonio, hemos considerado dos líneas de análisis: a) la narración de la autobiografía escolar a través de una descripción de un docente, de la dinámica de la clase, de las vivencias como alumno, de sus supuestos acerca del enseñar y aprender, y b) la vinculación de algún aspecto del relato con el campo teórico propio de la didáctica.

Registro autobiográfico	Análisis
<p>"El profesor Muñoz era un hombre corpulento, de estatura alta y gran porte. Cara arrugada aunque de edad media. Tez morena y voz gruesa lo caracterizaban. Nos enseñaba matemática en tercer año, y su amuleto predilecto era una regla de un metro de madera. Sus clases eran muy estrictas, no se escuchaba una palabra, enseñaba los ejercicios y quería que los aprendiéramos. Normalmente en los primeros minutos de clase hacía pasar a dos o tres alumnos al frente para resolver algunos de los ejercicios que había dado como tarea la clase anterior. El método de elección era muy divertido, pues caminaba por los pasillos -regla en mano- en busca de su elegido y cuando lo hacía, dejaba estronar [sic] la regla contra el banco. Un fuerte ruido y sobresalto le indicaban a uno que debía pasar al frente. Pese a todo este acto, Vitale era un hombre muy comprensivo, preocupado y apasionado por lo que enseñaba. Si bien el trato que aparentaba era muy rústico, era amable, gentil y muy respetuoso con los alumnos. Instigaba a tener ganas de pasar al pizarrón y hacer los ejercicios pues, con su trato, no buscaba hostigar a los alumnos, sino por el contrario evaluar y alentarlos a que se esforzaran por resolver los problemas planteados. La sensación luego de un ejercicio victorioso era la de realización."</p>	<p>Dice Ana Cros en su libro <i>Convencer en clase</i>, cap. 2, pág. 59, que el "tono autoritario del docente que da consejos y los justifica, utilizándolos en algunos momentos como una amenaza, es un comportamiento que también caracteriza los discursos producidos en otras situaciones asimétricas como, por ejemplo, el discurso político". Veo además que el discurso del profesor Muñoz era del tipo "monogestionado".</p> <p>D. O.</p>

Veamos otro ejemplo:

Tenía una vocación docente muy profunda y quería mucho a sus alumnos. Pero era un hombre y los hombres no debían mostrar demasiado sus sentimientos. Estos profesores soberbios, marcando bien la diferencia del que sabe en oposición a los ignorantes.

M.

Este extracto muestra cómo las creencias, los supuestos, los prejuicios, se ponen en juego y se expresan en los relatos.

El reconocimiento y el análisis favorecen la comprensión del desempeño docente y ofrece información acerca de las prácticas institucionales.

Pistas para iniciar los relatos

- a) Antes de producir la narración de la propia vida, utilizar fotografías o documentos autobiográficos elaborados por otras personas y, a través de los mismos, entrenar el análisis de los documentos personales sobre producciones que, al ser ajenas, ponen en juego la propia implicación en menor grado.
- b) Analizar varios relatos autobiográficos desde una problemática o tema específicos, permitiendo las comparaciones y/o las generalizaciones.
- c) Presentar cada uno, en el grupo de formación, el propio currículum vitae a sus miembros, poniendo en evidencia las lógicas y las competencias adquiridas, los momentos importantes de la formación, las situaciones formadoras. El currículum vitae puede presentarse en relación con los saberes, las habilidades, las competencias o con el recorrido laboral, o ambas perspectivas simultáneamente. Luego, es posible intercambiar estos documentos entre los compañeros y buscar puntos comunes y diferencias, estimulando la formulación de preguntas.

- **Comenzando a evocar**

Producir una autobiografía no es una tarea que se puede comenzar en "frío". Generalmente, además de explicar su objetivo, es necesario plantear algunas actividades sensibilizadoras y preparatorias. Una de ellas, por ejemplo, podría ser trabajar con el primer capítulo del libro de Philippe Jackson, *Las enseñanzas implícitas*, en el que se describe la historia de

la Sra. Henzi, profesora del autor, quien relata los recuerdos que tiene de aquella docente. La lectura del texto como material disparador invita a los futuros docentes a realizar sus propias evocaciones:

La señora Theresa Henzi fue mi profesora de álgebra del primer año del colegio secundario en Vineland, New Jersey, en 1942. Era una mujer corpulenta, más baja que el promedio, de apariencia casi regordeta y de vestir poco distinguido –vestidos inclasificables con el dobladillo a media pierna, alfiler de camafeo en el cuello y zapatos “discretos” de tacón bajo y cordones–. Tenía tobillos gruesos y llevaba unos anteojos octogonales sin marco cuyos cristales reflejaban la luz la mayor parte del tiempo, lo cual hacía difícil leer la expresión de su mirada. Tenía una cara redonda y agradable enmarcada por un pelo castaño ondulado, vetado de más. Supongo que aquel año en que fue mi profesora tendría unos cincuenta y cinco años o quizás algo más.

Lo que recuerdo más vívidamente de las tempranas clases matutinas de la señora Henzi es el modo que tenía de revisar las tareas para el hogar, que nos había asignado. Hacía pasar a la pizarra, situada al frente del aula, a tres o cuatro alumnos para que estos resolvieran los problemas que nos había encargado el día anterior. Normalmente se trataba de ejercicios de ecuaciones extraídos del libro de texto en los que se pedía simplificar las operaciones y despejar el valor de x . La señora Henzi, de pie junto a la pared opuesta a las ventanas, con sus anteojos resplandeciendo por el reflejo de la luz, leía el problema en voz alta para que los estudiantes que estaban junto a la pizarra lo copiaran y resolvieran mientras el resto de la clase observaba. A medida que cada alumno terminaba sus cálculos se volvía hacia la clase y se corría un poco para permitir que los demás vieran su trabajo. La señora Henzi revisaba cuidadosamente cada solución (como hacíamos todos los demás que nos hallábamos sentados), y prestaba atención no solo al resultado sino también a cada paso dado para lle-

gar a él. (Todos los cálculos debían exponerse en detalle sobre la pizarra.) Si todo estaba bien, la profesora enviaba al alumno de regreso a su banco con una palabra de elogio y asintiendo brevemente con la cabeza. Si el alumno había cometido un error, lo instaba a revisar su trabajo para ver si él mismo podía descubrirlo. "Allí hay algo que está mal, Robert", decía. "Hazlo de nuevo". Si después de unos pocos segundos de escrutinio, Robert no podía detectar su error, la señora Henzi pedía un voluntario (normalmente se ofrecían muchos voluntarios) para que señalara dónde se había equivocado su desventurado compañero.

[...] ¿Era eso lo que nos enseñaba la señora Henzi? ¿A tomarnos seriamente el álgebra? [...] En su clase no se perdía el tiempo en bromear. A nadie se le ocurría simular que sabía la respuesta si no la sabía. Y, por supuesto, esa era la parte más hermosa de la materia, o por lo menos así me parecía a mí en esa época. Siempre había una respuesta, y una respuesta correcta. Todo era tan imparcial. No tenía importancia quién fuera uno ni con cuánta nitidez escribiera en la pizarra ni con qué suficiencia sonriera al terminar su trabajo y volverse hacia la profesora. Allí estaba el resultado para que todos lo vieran: $x = 6$. ¿Estaba bien? ¿O estaba mal? Tenía que ser una cosa o la otra. No había ningún "si" ni ningún "pero" ni ningún "tal vez". ¿Era esa una de las enseñanzas implícitas? (Jackson, 1999: 21).

La evocación se realiza buceando en la memoria, yendo para atrás y empezando nuevamente. Requiere tiempo y tranquilidad. Se trata de la búsqueda de aquellas cosas que fueron significativas y que persisten en nuestro recuerdo. Por ello, es importante realizar un registro de las mismas.

Cabe aclarar que entendemos que la evocación es siempre una reconstrucción hecha en el momento en que la misma se produce. Pero no se trata de buscar la "verdad" sino lo que se puede reconstruir en el aquí y ahora.

• Comenzando a escribir

Cuando proponemos a los estudiantes que escriban una autobiografía en la que narren sus experiencias de formación más significativas en el marco de la educación formal como alumnos, solicitamos una reflexión conceptual alrededor de las situaciones y un análisis de las huellas dejadas por sus maestros/as.

Para elaborar la autobiografía sugerimos:

1. Que traten de evocar su pasaje por el sistema educativo considerando los distintos niveles de escolaridad. Que rescaten lugares (aula, patio, calle, dirección, etc.), momentos (entrada, salida de la escuela, clases, recreos, actos, etc.), personas (docentes, compañeros, directores, etc.) y todo aquello que consideren valioso para incluir.
2. Que registren esas situaciones. Que escriban en primera persona, y relaten cómo era el profesor/a, maestro/a, cómo enseñaba, qué hacían como estudiantes.
3. Que organicen el relato del modo que deseen. Por ejemplo del presente al pasado o viceversa. Que incluyan, si les parece pertinente, fotografías, copias de boletines de calificaciones u otros elementos que permitan documentar sus experiencias educativas.
4. Que realicen vinculaciones entre lo escrito y cuestiones teóricas desarrolladas en algunas de las asignaturas. Además, que intenten una reflexión sobre las huellas que las situaciones significativas mencionadas como estudiantes dejaron en la propia vida y piensen cómo impactan o pueden impactar sus prácticas docentes.

Por último, otro modo de trabajar la biografía escolar y/o profesional es a través de ejes temáticos. Esta modalidad se

funda en los aportes de Bernard (1988) sobre lo que se denomina "biografía temática", entendiéndola como una manera de apropiarse de la formación.

Algunos ejes de análisis podrían ser: la relación con el saber y los aprendizajes; el análisis de la negociación de significados; los modos de construir conocimientos; la relación con el poder y la autoridad; la relación entre la profesión de base y la formación docente; la relación con el cambio, focalizando el relato especialmente en los momentos de articulación entre niveles (por ejemplo, el pasaje de la escuela primaria a la escuela media), entre muchos otros.

Como hemos podido observar, las propuestas de trabajo hasta aquí comentadas permiten abordar la autobiografía escolar y/o laboral desde diferentes perspectivas, enriqueciendo el relato lineal o cronológico que es al que más habituados estamos y utilizando también el aporte de otras disciplinas como la literatura, la sociología, la historia. Estos aportes constituyen auténticas "pistas" para que los docentes en formación puedan iniciar el relato y tomar ideas de cómo otros han escrito y relatado sus propias autobiografías.

ALERTAS Y RECAUDOS

Las investigaciones pedagógicas que utilizaron los documentos personales como objeto de estudio no han estado exentas de críticas. Algunos autores descreen del poder de los relatos autobiográficos para establecer una relación auténtica entre la teoría y la narración, porque sostienen que la voz del docente queda oculta cuando examina su trabajo a la luz de esas teorías (Davies, 1998).

Otra de las preocupaciones está dada por los "límites y alcances" del uso de las autobiografías. En este sentido se han formulado preguntas tales como:

- ¿No es demasiado arriesgado indagar en la autobiografía, en tanto se refiere a la vida personal del estudiante?
- ¿Qué formación deben poseer los docentes a cargo del curso para trabajar con este dispositivo?
- ¿Qué resistencias se manifiestan en los estudiantes ante este dispositivo?
- ¿Cómo ofrecer una relación continente-contenido adecuada ante algunos descubrimientos que los alumnos hacen acerca de su propia historia escolar? ¿Es la clase, desde su organización, el espacio adecuado para contener?
- ¿Qué tipo de información es pertinente exponer ante los colegas? ¿Qué grado de confianza y confort psicológico es necesario crear en un grupo de formación para exponerse?

Algunas reflexiones para analizar estas preguntas nos inducen a pensar que la formación es un proceso continuo, que requiere un trabajo profundo sobre uno mismo y sus vínculos con otros. Para poder trabajar con este dispositivo, es necesario crear condiciones de confianza básicas entre los docentes y los alumnos, y resguardar la información que circula en el curso.

Se trata, pues, de trabajar sobre la comprensión de qué elementos de la historia personal influyen en su historia profesional, cómo incide lo familiar en la elección y el ejercicio de la profesión, y qué aspectos de la historia escolar favorecen u obstaculizan el desempeño del rol profesional.

En este sentido, el capital de experiencias de una persona constituye una primera fuente de información y de un “saber hacer” que cada uno aplica cuando empieza sus prácticas. Pensamos que utilizado en forma adecuada, este dispositivo permite un trabajo de reflexión personal sobre las propias experiencias y sobre la relación con los formadores en la búsqueda de una pluralidad de puntos de vista.

Los interrogantes presentados, por tanto, deben ser tomados como alertas para saber qué aspectos es necesario tener en cuenta para el encuadre pedagógico de este dispositivo.

Las investigaciones acerca de las narrativas en la enseñanza y, en particular, en el campo de la formación docente son bastante recientes, por lo cual se abren múltiples caminos a explorar. Lo que ya es indiscutible es que, a medida que se profundizan las investigaciones acerca de las experiencias autobiográficas de los docentes, aparecen más evidencias acerca de la contribución que estos relatos pueden hacer en cuanto a la capacidad para debatir y comprender cuestiones relativas a la enseñanza. Por otra parte, quien elabora su autobiografía escolar puede acceder a un conocimiento de sí más profundo, al identificar sus fortalezas y debilidades, hacer visibles ciertas dimensiones que en una mirada superficial se vuelven oscuras, vincular aspectos ligados a la vida personal y profesional, y establecer relaciones entre la teoría pedagógica adquirida durante la formación docente y las propias experiencias escolares.

Cuando utilizamos este dispositivo para la formación docente en el ámbito universitario, hemos advertido que el docente a cargo del curso, que acompaña las sucesivas elaboraciones de los relatos autobiográficos, desarrolla una escucha atenta y sostenida, y puede ir adentrándose en las experiencias pasadas de sus alumnos, en los modos que estos últimos tienen de percibir y dar sentido a dichas experiencias, y en las modalidades singulares en que configuran articulaciones entre la práctica y la teoría abordada en clase. Así, la autobiografía escolar puede constituir para el docente una pista interesante y útil a la hora de entender cómo sus alumnos comprenden el mundo y reconstruyen los saberes específicos.

En las historias de vida hallamos quiebres, nudos problemáticos, ambigüedades, dificultades electivas, valoraciones

en pugna. Encontramos también la revelación de que en uno mismo puede habitar más de un personaje con diferentes miradas sobre la realidad y sobre uno mismo, y el reconocimiento de que en una vida hay trabajo incesante para dar coherencia a conductas y puntos de vista. Tal como nos lo plantea Bruner, y lo estudia la teoría literaria actual, los textos en general, y con más razón los relatos altamente personalizados como los que aquí nos ocupan, pueden leerse e interpretarse de diversas maneras en formas simultáneas. Justamente esta peculiaridad apuntada en los fenómenos textuales es pertinente cuando recordamos la distinción que señalamos previamente entre la persona que escribe y la figura del narrador, de forma tal que el autor autobiográfico, al igual que cualquier autor respecto a su producción, no solo es un lector privilegiado que sabe exactamente cómo fueron las cosas y las experiencias transitadas, una suerte de "garantía de verdad" de lo ocurrido, sino que en la misma persona denominada "autor" surgen dudas en la relectura de sus textos, nuevas interpretaciones, una comprensión en progreso de su existencia que le permite contemplar y atreverse a pensar y realizar ciertos cambios de cara al futuro (Bruner, 1994).

Sin desconocer la limitación del dispositivo y abonando a la pluralidad de experiencias formativas, creemos que la elaboración de autobiografías escolares es una herramienta potente y profunda que enriquece no solo a quienes la producen, sino también a los formadores que las emplean en sus clases.

5. DIARIOS DE FORMACIÓN: EL DIÁLOGO ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA PRÁCTICA



Martes 9 de setiembre

D., la profe de Cívica, con quien comparto la pasión por el fútbol y los colores riverplatenses... me facilitó enseguida el programa de la materia en la que voy a dar mis prácticas y juntas nos pusimos a ver, de los temas que faltaban del programa, cuál podría dar yo (incluso me dio a elegir entre varias posibilidades). Así que elegí "Los derechos humanos en la Argentina. Período 1976-1983". Primero porque el tema me gusta, ya que abarca tanto temas jurídicos como históricos y es algo importante para nuestro país. Segundo porque es un tema que domino bastante bien, ya que tuve la oportunidad de tratarlo varias veces como docente, y siempre obtuve buenos resultados de las clases; y tercero porque tengo algunos recursos que pienso podría llegar a utilizar para armar una clase interesante. Me gustaría vincular este tema con la cita que Montero, L. (2001) hace de Grossman cuando habla del conocimiento didáctico del contenido:

"Como activos configuradores del currículum, los profesores dejamos patente en nuestras decisiones curriculares nuestros conocimientos e intereses; podemos pararnos más en aquellos que dominamos mejor y nos interesa más y conceder menos importancia e incluso evitar aquello que conocemos o valoramos menos; tratamos de adaptar lo más posible un determinado currículum a nuestro propio conocimiento seleccionando aquel en función de este."

...Ah, tengo una semana para hacer la planificación... Si bien tengo una idea central, me da incertidumbre no poder lograr la planificación que quiero.

Fragmento del diario de M. F.

Elegimos este fragmento del diario de formación escrito por una residente mientras realizaba sus prácticas, porque en él se muestra un relato que conecta aspectos cognitivos y emocionales que expresan la vivencia subjetiva de la autora. Al mismo tiempo, la reflexión sobre la experiencia mediada por su propio texto permite relacionar lo acontecido con conceptos y autores del marco teórico estudiado durante la formación.

En el campo de las ciencias sociales y humanas, los científicos sociales definen los diarios como documentos personales que permiten registrar el flujo de acontecimientos cotidianos públicos y privados, en forma contemporánea, desde la perspectiva subjetiva del "diarista" (Plummer, 1989). Como ya lo hemos mencionado, en el campo de la educación el diario de formación es entendido como un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando, y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia. A su vez, contribuye al desarrollo de un trabajo descriptivo, analítico y valorativo del proceso de investigación y reflexión del profesor (Portán, 1999).

En la bibliografía relevada sobre los antecedentes de este dispositivo, hemos detectado el uso de diarios de formación en practicantes de diversas disciplinas. En el campo de la enfermería, Thorpe (2004) los ha empleado con enfermeros en formación, partiendo de los modelos teóricos de Scanlon y Chemomas (1997), de Wong y otros (1997) y de Kember y otros (1999), considerando la reflexión como base, para luego ana-

lizar los alcances de los diarios de aprendizaje como medios para estimular dicha reflexión.

Thorpe (2004) propuso a un grupo de alumnos de enfermería que elabore diarios de formación en los que se exploraran conceptos que habían sido discutidos en clase y que estuvieran relacionados con las prácticas que los alumnos llevaban a cabo. Las devoluciones eran realizadas en forma individual por medio de preguntas que estimulaban una mayor reflexión. Como resultado, Thorpe señala que los textos de los alumnos en los diarios de aprendizaje permiten evidenciar los niveles de reflexión con que cuentan. Entre las recomendaciones que sugiere, se destaca que es necesario comunicar los objetivos del diario claramente a los alumnos de manera que puedan reconocer el valor de la escritura del mismo, así como brindar retroalimentación constructiva, confidencial y específica a cada alumno y, de esta manera, utilizar los diarios de aprendizaje para mejorar la enseñanza.

En el ámbito específico de la gestión empresarial y el cambio organizacional, Mark Shepherd, de la Universidad de Brighton, Gran Bretaña, hace referencia a su propia experiencia de elaboración de un diario de formación como una manera de autoconocimiento personal y profesional. Toma como base la premisa de que la práctica reflexiva puede contribuir en la mejora profesional y que dicha práctica puede ser desarrollada y enriquecida por medio de un abordaje investigativo sobre el propio pensamiento y la acción. Considera que la escritura de diarios es un medio para conocer la naturaleza misma de la práctica profesional a través de generar, interpretar y presentar la información, a partir de la cual se crea un texto que es la materia prima a ser interrogada (Shepherd, 2006).

En su propio diario, Shephard captura incidentes críticos y, para su descripción, emplea las siguientes preguntas guía: ¿Qué siento sobre la situación? ¿Qué pienso sobre esa situa-

ción? ¿Qué he aprendido? ¿Qué acciones implementaré como resultado de lo que he aprendido?

Por su parte, Cooper y Stevens (2006) examinaron los métodos empleados por cuatro profesores de universidades norteamericanas al escribir sus diarios. Para eso, además de analizar sus diarios, mantuvieron entrevistas en profundidad con cada uno de los docentes. Del análisis de los documentos y de las entrevistas se destacan cuatro aspectos fundamentales sobre los que giran los diarios: 1) los docentes entablan conversaciones con ellos mismos a través de los diarios, sobre sus vidas y trabajo; 2) hacen referencia a estrategias de organización, en especial cuando tienen que responder a complejas demandas externas; 3) se mencionan estrategias individuales para cubrir las expectativas que de ellos se tiene, y 4) se reflejan procesos de revisión y reflexión, fundamentalmente cuando los docentes cubren múltiples áreas, como la docencia, la administración o la investigación.

El estudio confirma, según los autores, que la escritura de diarios favorece los procesos metacognitivos en el aprendizaje de adultos, mejora la resolución de problemas y promueve la toma de conciencia de los conocimientos tácitos. En sus palabras, la práctica de escritura de diarios en los adultos "no solo promueve un modo de conocimiento más profundo sino además una manera de tomar control de sus experiencias y continuar aprendiendo y desarrollándose como adultos" (2006: 363).

Otro de los autores que ha propuesto la escritura de diarios para propiciar la reflexión sobre la propia práctica ha sido R. Barbier. En su libro, *Prácticas de formación*, Barbier menciona que:

La "itinerancia" representa el recorrido estructural de una existencia concreta tal como se manifiesta, poco a poco, y de modo inacabado, en el entrecruzamiento de los diversos itinerarios recorridos por una persona o un grupo (1999: 97).

Algunas de las modalidades que Barbier plantea acerca de las etapas del diario de itinerancia orientan la escritura del diario y su posterior análisis:

- Escribir el diario durante la cursada de la carrera incluyendo relatos de experiencias, reflexiones teóricas, preguntas, dudas, recuerdos de la infancia, de la adolescencia, etcétera.
- Releer el diario y extraer los comentarios que tienen relación con el escribir y con la autobiografía para elaborarlos de manera tal que pueda ser leído y entendido por otros.
- Presentar el material para que otro lo lea y lo comprenda con la pretensión de que le resulte significativo el aporte.

Por último, cabe mencionar a Elizabeth Gothelf, para quien:

Escribir un "diario de formación" se parece, en algún sentido, a escribir un diario íntimo o un diario de viaje, en la medida en que permite reflejar la experiencia subjetiva de quien escribe. Pero no solo es una catarsis o un registro, ya que el autor se convierte luego en lector de su propia historia, de su pensamiento objetivado, de su emoción olvidada y allí se reconoce, se redescubre o se da cuenta de algo nuevo sobre sí mismo. El diario, que en primera instancia es personal, puede luego convertirse en un documento público que permite intercambiar miradas sobre una situación, chequear percepciones, confrontar ideas, reflexionar en un espacio compartido (Gothelf, 2007).

RETORNAR SOBRE SÍ MISMO PARA INTERROGARSE

Cuando un docente planifica, conduce y evalúa sus clases, hace uso de saberes apropiados durante su formación inicial y durante su práctica profesional. Estos saberes se expresan

en los *esquemas prácticos* del profesor, entendiendo que estos últimos constituyen el conjunto de decisiones y acciones que se ponen en juego en cada situación de enseñanza y aprendizaje.

Podemos clasificar los saberes del docente en las siguientes categorías:

- I. Conocimiento acerca del campo en el que se ha especializado (científico, artístico, otros): incluimos aquí tanto los conocimientos sustantivos como los saberes acerca de los procesos de construcción de conocimientos en su área de experticia.
- II. Conocimiento pedagógico: compuesto por los aportes de las ciencias sociales y humanas aplicadas a la educación (sociología, antropología, psicología, economía, ciencias de la comunicación, etc., en sus aportes específicos al campo de la educación).
- III. Conocimiento didáctico: referido a las formas de enseñar, teniendo en cuenta todas las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- IV. Conocimiento acerca del contexto: institucional, sociopolítico, económico.
- V. Conocimiento personal: conocimiento de sí mismo en los factores personales que inciden en el ejercicio del rol (esto es: conocimiento acerca del propio estilo de aprendizaje, de las formas de vincularse con otros, de las instancias de su biografía que pueden haber incidido en la conformación de sus concepciones frente al mundo, la tarea, etc.) (Schulman, 1987).

Todos los profesores han sido alumnos, tienen experiencia en la construcción de conocimientos del tipo I y II, y cierta conciencia de las estrategias puestas en juego para aprenderlos. Los conocimientos del tipo III y IV que involucran una dimen-

sión práctica, requieren un acceso teórico para su verdadera apropiación, pero también, una puesta en acción y una reflexión sobre la misma. El tipo de conocimiento V, requiere un acceso diferente, una introspección, una vuelta del docente sobre sí mismo.

Retornar sobre sí mismo implica interrogarse sobre las propias motivaciones, sobre el deseo de enseñar. Esta interrogación parte de las prácticas, de las experiencias de formación concretas, de los episodios que cada sujeto protagoniza en situación de enseñar y/o aprender. La indagación sobre sí mismo debería ser el punto de partida para el abordaje de la dimensión personal del profesor o futuro profesor para la toma de conciencia sobre las propias angustias, deseos, miedos, su relación con el poder, los modos de vincularse con el saber, con los alumnos, con los colegas, etc. El diario de formación es una estrategia adecuada para acceder a esta dimensión, ya que, a partir del libre registro de sensaciones, ideas, emociones, hechos que han resultado impactantes por distintos motivos para el autor del diario, el mismo puede acceder a aspectos de sí que se le revelan en los procesos de escritura y relectura de una realidad a través del texto elaborado (Gothelf, 2007).

Podemos afirmar que la escritura del diario, en tanto se constituye en un dispositivo narrativo, contribuye a la construcción de la identidad profesional del docente en formación. La escritura del diario, además, puede ayudar a interpretar los acontecimientos externos e internos que aparecen "mezclados" en la situación pluridimensional de la clase, permitiendo al autor del texto dotarlos de sentido, volver a mirarlos, reinterpretarlos, explicarlos y prefigurar sus próximas acciones y decisiones. En la medida en que el diario se convierte en un registro narrativo de la propia práctica pasada y permite un compromiso activo y consciente con la práctica futura, va contribuyendo a la construcción dinámica de la identidad profesional.

QUÉ Y CÓMO ESCRIBIR

El diario de formación puede utilizarse para: detectar problemas, hacer explícitas algunas concepciones, cambiar concepciones, transformar la práctica (Porlán, 1999). Estas acciones se completan a partir de la lectura y análisis solitario o compartido de diferentes pasajes del diario.

El propósito del uso de este dispositivo es para dar cuenta de las experiencias que se suscitan en el primer contacto con la enseñanza en contextos escolares para algunos, y en la resignificación de la propia práctica para aquellos que ya ejercen la docencia. A continuación presentamos cuatro fragmentos extractados de diarios de futuros docentes. En ellos pueden apreciarse diferencias de estilos y matices:

Diario 1

Comienzo a observar, se trata de la clase donde voy a hacer mi primera práctica. Fui a observar y si bien la directora de estudios fue muy cordial, la docente fue bastante distante, además tomó una evaluación e intentó que me fuera diciéndome que no iba a poder ver nada. Igual me quedé. Los chicos son super respetuosos y ordenados, pero no pude apreciar mucho más. La docente me dijo verbalmente "Teorías políticas del Estado" [????????????]. Un tema muy general y amplísimo. Después en absoluta contradicción me dio unas fotocopias de un texto pretendiendo que lo utilizara como bibliografía. Me fui (creo que para no volver más). Empecé con un intento de planificación, me volví loca para encuadrar y recortar el tema, el libro no me gustó nada, no podía determinar objetivos, no me salían estrategias, me parecía que tenía que dar historia, un desastre. Volver y volver sobre el tema, hasta que pude recortarlo un poco, pero no podía destrabar nada. Sentía tanta impotencia que en la reu-

nión de tutoría me puse a llorar [todavía me da vergüenza]. [...] Llegué una hora antes a la clase y con sorpresa veo que en la puerta de la escuela ya estaba M. Esto merece un párrafo aparte. Verdaderamente sentí el acompañamiento de mis tutoras, tanto el día de la crisis como en el intercambio de mails, la respuesta fue perfecta. Yo que creo que puedo hacer todo, también creo que no hubiera podido hacer esto sin ellas. Ver a M. que ya había llegado fue muy tranquilizador.

Fragmento del diario de un estudiante de la carrera de formación docente.

Diario 2

Llegué a la clase y antes de poder ingresar al aula nos topamos con el primer problema: "alguien" había roto un vidrio de la puerta de entrada del aula, y nadie se había hecho cargo. El preceptor les estaba hablando acaloradamente, atento a la circunstancia no era para menos, sin embargo el tema quedó sin solución y bajo amenaza de una sanción colectiva si no aparecía el culpable... estaban perturbados pero igualmente no cedían... Se hizo difícil remontar la dispersión... Los nervios me consumían... creo que hacía calor pero yo sentía frío... el motivo de dichos nervios era que conforme habíamos hablado con mi tutora, por las características del grupo y la hora en que me tocaba dar clase (12:20, última hora para los chicos) como actividad me sugirió un crucigrama. La idea era agregar algo lúdico que cumpliera la función de repaso de lo visto en la clase anterior de forma más dinámica y entretenida para ellos, pero para mi era una pesadilla... no era que no quería implementarlo, ni que dudara de su pertinencia pero la idea era administrarlo de forma tal que o [sic] genera dispersión, y en un tiempo determinado, ya que caso contrario no alcanzaría a dar otros temas [...].

Pese a las dificultades, la actividad resultó significativa y sirvió de repaso de lo visto la clase anterior y una forma de cie-

re menos monótona de lo que hubiera resultado un cuadro en el pizarrón [...].

Durante las tres clases pequé de un vicio constante, que es "engancharme" demasiado con lo que me comentan los grupos y/o alumnos y perder la perspectiva y control de lo grupal. El resto se dispersa mucho y comienzan a hablar de otro tema... Trato de enmendarlo apenas me doy cuenta, y tratar [sic] de poner en común lo que están comentando pidiéndoles opiniones, pero sin embargo, sigo con el hábito casi involuntariamente.

Fragmento del diario de A. M. O.

Diario 3

Martes 7 de octubre. 20 hs

Finalmente terminé mis prácticas en la escuela media. La clase de hoy tuvo muchas cosas que quiero resaltar. La primera es que se cumplieron mis expectativas acerca de los pósters. Aunque algunos alumnos se distrajeron un poco con los diarios y las revistas.

La tarea de confección de los pósters en grupos también estuvo signada por la misma característica del resto de las clases: algunos trabajaron y otros no.

Mi gestión de los pequeños grupos creo que fue buena, hice un recorrido por cada uno de ellos, aunque luego la tutora me puntualizó que a su criterio no le presté atención al grupo del fondo. [...] En la apreciación que sí coincidido es que en esta clase puntualmente, estuve muy en "rol de preceptora" preocupada principalmente por la disciplina. [...] Suponemos que fue por los episodios de "sanción y control" que sufrí en clases anteriores cuando la preceptora hizo señalamientos sobre el orden irrumpiendo en el final de mi clase. [...]

Al releer lo que llevo escrito hasta ahora en el diario, este últi-

mo párrafo, junto con la inquietud que expresé en oportunidad de analizar mi primera clase sobre la falta de interés de algunos chicos en las actividades, me remitió directamente a un pasaje de Porlán, que pareciera haber escrito especialmente para esta situación y que me ayuda a responder el interrogante que me había planteado en ese momento y a fundamentar un poquito más la decisión que tomé en la clase de hoy con el alumno de nombre difícil.

[Luego cita un párrafo del autor mencionado.]

Fragmento del diario de M. F.

Diario 4

Miércoles 15 de octubre

Como primera actividad traté de rastrear los conocimientos previos de los alumnos, pero enseguida noté poca participación, o menos de la que yo esperaba. En ese momento temí que sería difícil salir de esa situación.

¿Por qué no participaban? ¿Dónde estaba la falla? El discurso del docente, como dice Cros (Cros, A., Convencer en clase, Barcelona, Ariel, 2003, pág. 47), "tiene en cuenta al destinatario definido por su edad, por su nivel de conocimientos, por sus intereses, etc., y procura adaptarse a sus exigencias". Ahí encontré uno de los errores que cometí en mi tarea: creo que di por sentado que los chicos conocían datos que para mí eran obvios pero no para ellos. Me di cuenta de esa situación ante una pregunta mía, alguna respuesta obtenida entremezcló la Revolución Francesa con la Revolución Cubana. Trataba de lograr una exposición dialogada pero en esas circunstancias no podía obtener un buen resultado.

Fragmento del diario de D. H.

Diario 5

Miércoles 29 de octubre

Como indica Perrenoud (Perrenoud, P., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao, 2004, págs. 30-31), "Reflexionar sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión". Por lo tanto, este tipo de reflexión me ha permitido notar progresos y cuestiones que aún debo mejorar. Con respecto a los progresos que noté en relación con las clases anteriores, fundamentalmente me sentí más relajado (quizá también porque percibí enseguida el interés de los alumnos) y que la práctica sucesiva permitió que mi voz fuera logrando ser cada vez más audible, cosa que me preocupó bastante las primeras clases.

Todavía me falta aprender a moverme en el aula y no quedarme tan estático.

Creo que los recursos que utilicé fueron adecuados e interesaron a los chicos, aunque con respecto al uso del pizarrón considero que todavía me falta práctica.

Fragmento del diario de S. H.

Los fragmentos que elegimos presentar aquí dan cuenta de diferentes estilos que resultan en producciones cuya perspectiva, interacción con la teoría, inclusión de los aspectos emocionales, etc., aparecen con diversos matices. Esto muestra la riqueza del dispositivo en relación con la posibilidad de respetar la subjetividad de cada autor, sin perder por esto potencia reflexiva.

Si bien en todos los ejemplos presentados se integran diferentes elementos que definen a los diarios de formación, podemos diferenciar en ellos algunos aspectos en los que los distintos autores se han focalizado. Tanto en el Diario 1 como en el 2 los practicantes muestran sus conversaciones con ellos mismos. En ambos casos se centran en las emociones

que las situaciones vividas como problemas y como contingencias inesperadas de la clase les han suscitado. Los diferencia el hecho de que, en el segundo caso, el practicante hace referencia a las estrategias individuales adoptadas, con el fin de resolver el problema, en cambio el primero queda atrapado en su actuación personal. A partir del Diario 3 todos muestran una interrelación entre la teoría y la práctica analizada. En los tres casos se implican procesos de revisión de las clases considerando algunas concepciones teóricas como referencia. En los Diarios 3 y 5 aparecen conceptos vinculados a la teoría de profesores reflexivos y, en el caso del 4, se incluye la reflexión a partir de la teoría pedagógica. En los Diarios 1 y 3, las intervenciones de los tutores son consideradas, en el primer caso, como acompañantes que contienen los aspectos emocionales y, en el otro, las sugerencias son tenidas en cuenta para pensar nuevas estrategias de intervención grupal. Por último, desde el Diario 2 al 5 se proponen transformaciones a partir de reflexiones críticas sobre sus prácticas.

Ahora bien, ¿cómo ayudamos a los estudiantes o profesores en ejercicio a producir la "materia prima" para la reflexión?

La escritura del diario, en principio, implica continuidad. Esto significa que es importante indicar a quienes se inicien en esta práctica narrativo-reflexiva, que deben realizar un registro periódico de experiencias y escribir lo más cercanamente posible a cada "clase dada", efectuar dicha tarea "en caliente", para no perder información significativa, así como las emociones que produjo la situación de clase. Es conveniente fechar los registros en el diario y esto permitirá luego hacer una lectura longitudinal del mismo. En este sentido, el diario de prácticas permite captar el proceso de aprendizaje en un período de tiempo determinado, realizando reflexiones comparativas y evidenciando avances, retrocesos y eventos

que van mostrando patrones de comportamiento y contribuyen a descubrir creencias, rutinas automatizadas, respuestas creativas frente a imprevistos, etcétera.

Es habitual que ante la propuesta de escribir un diario de formación, de práctica, o de itinerancia, surja la pregunta sobre *¿qué escribir?* Es recomendable producir libremente algún texto en cada clase, sin importar su extensión. El texto puede ser:

- Una crónica (registro cronológico y descriptivo) de todas las tareas realizadas desde el inicio hasta el final de la clase.
- El relato de una tarea de enseñanza y/o momentos de aprendizaje de los alumnos.
- La descripción de algún acontecimiento llamativo de la vida psicosocial del aula.
- La descripción de aspectos relativos a la organización del espacio o los materiales.
- Un comentario acerca de la relación entre las expectativas personales antes de la clase y lo que efectivamente sucedió.
- La narración de sensaciones, emociones, sentimientos que surgieron en determinados momentos de la clase (sean estos positivos o negativos).
- El registro de recuerdos de situaciones autobiográficas anteriores que emergieron en la conciencia a partir de una situación de la clase actual.
- El testimonio de cualquier factor movilizante o significativo para el autor del diario.

Una vez producido el primer texto, en la lectura y relectura sucesiva, es posible que el autor del diario produzca reflexiones comparativas, establezca analogías o reflexiones con mayor profundidad sobre sus producciones más "viscerales".

Para completar el efecto formativo de este dispositivo es

conveniente recordar que la lectura del mismo es importante. Si bien el diario es un documento personal, y en este sentido puede dar cuenta de aspectos íntimos que su autor tiene derecho a resguardar para sí mismo, es interesante pedir a los autores de diarios de formación que elijan algunos pasajes para leer en voz alta con un tutor o un grupo de pares. Este ejercicio puede ser muy revelador al compartir la lectura con personas que estuvieron presentes en la clase a la que se hace referencia, o que también están transitando el trayecto de formación.

MÁS ALLÁ DE LO ANECDÓTICO: LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA VITAL

Como todo dispositivo de formación, el diario tiene sus limitaciones y es necesario tenerlas presentes.

Al proponer la escritura de diarios, podemos encontrar relatos que sirven a su autor para pensar su práctica, pero también producciones anecdóticas o excesivamente cargadas de valoraciones y con pocas evidencias fundadas en hechos. Siguiendo a Hatton y Smith (1995), el peligro es que las producciones se queden solo en el nivel "no reflexivo", que informa acerca de hechos o bibliografía, o en el nivel de "reflexiones descriptivas" que intentan proveer razones basadas con frecuencia en opiniones personales y experiencias previas más que en evidencias de la literatura o la investigación. Si esto sucede, nos podemos encontrar, además, ante una escritura defensiva o al menos superficial que no necesariamente contribuirá al proceso de formación.

En el caso de una tarea de aprendizaje, escribir con libertad sobre las ideas y sentimientos que despierta permite despejar la mente, expresar las ansiedades que la nueva tarea genera, adquirir y recordar información nueva, promover la

solución de problemas, e, incluso, pasar de la escritura libre a la obligada (Pennebaker, 1994).

Cuando nos enfrentamos a una tarea profesional nueva o a una nueva forma de desempeñar tareas profesionales conocidas (la práctica de la enseñanza en nuestro caso), surgen muchos factores que nos producen ansiedad. Expresar estas vivencias en el diario de formación es un modo de aliviar la tensión y elaborar la situación. Esto puede permitir al profesor practicante tener energía libre para atender a la multiplicidad de factores que configuran la clase y responder en forma más relajada a sus demandas. Agendas y diarios son instrumentos privilegiados para la escritura en el sentido aquí expuesto.

Pero la escritura no es mágica. Pennebaker advierte sobre sus límites y obstáculos. En algunas ocasiones, la escritura puede ser una desventaja. Para controlar el lugar que está teniendo en la propia vida y encausarla hacia una función beneficiosa, este autor propone a los autores de diarios hacerse a sí mismos las siguientes preguntas:

- ¿Estoy utilizando la escritura como un sustituto de la acción?
- ¿Estoy haciendo de la escritura libre un ejercicio meramente intelectual en lugar de un acto de autorreflexión?
- ¿Estoy utilizando la escritura para protestar o quejarme sin censura?
- ¿Estoy utilizando la escritura para profundizar mi comprensión de mí mismo o para autocompadecerme y/o justificar mis acciones?

La lectura compartida del diario puede permitir que tutores y pares entablen un diálogo con el autor, que este lo retroalimente y le permita profundizar su producción. En tal sentido, esta práctica resulta superadora de las limitaciones propias del dispositivo.

En el marco de la formación docente, los diarios pueden funcionar como una herramienta potente para promover un aprendizaje activo en los estudiantes. Son una vía de acceso a la subjetividad del futuro profesor y un instrumento que le permite retornar sobre sí y producir conocimiento personal.

Al reflexionar sobre experiencias pasadas, sobre situaciones actuales y sobre los resultados de sus acciones para explicar lo que realizan, practicantes y docentes se ven confrontados con sus decisiones y las consecuencias de las mismas. Esto les permite tomar conciencia de rutinas, intenciones, repeticiones, rupturas y cambios.

El desafío está en lograr que este dispositivo lleve a quienes lo utilicen a los niveles que Hatton y Smith –tal como lo expusimos en el capítulo 2– denominan reflexión dialogada y reflexión crítica.

Por último, podemos postular que el diario “es también un documento autobiográfico”, si pensamos, como expresa J. M. de Miguel (1996), que las autobiografías son formas de representar y a la vez de reconstruir la vida individual, en la medida en que permiten la interpretación de un suceso desde un momento posterior a la experiencia vivida.

Es interesante considerar, siguiendo al autor antes citado, y como ya mencionamos en este mismo libro, que las autobiografías son “espejos” y “ventanas”. En este sentido, nos atrevemos a extender la metáfora y aplicarla al diario: “espejo” para el autor y “ventana” para otros lectores. Además, tanto un espejo como una ventana nos permiten observar un recorte, una imagen contenida en los límites de sus marcos. Y el diario, cuando se centra en un momento particular de la vida o en un aspecto específico (es el caso del diario de formación), nos permite conocer y reflexionar sobre alguna particularidad de la experiencia vital de la persona y su entorno. Podríamos pensar el “diario de formación” como un recorte de lo que se denomina autobiografía parcial y, específicamente, autobiografía ocupacional o profesional (Gothelf, 2007).

6. MICROCLASES: PRÁCTICAS SIMULADAS DE ENSEÑANZA



Mi sensación después de dar mi primer microclase fue que había sido un total desastre porque me había puesto sumamente nerviosa, sobre todo porque tenía miedo de no llegar con el tiempo pautado para la duración de la misma. También tuve miedo de no alcanzar las expectativas que sentía tenían puestas en mí (como en el resto). De todos modos, después de un primer momento de nerviosismo e inseguridad respecto de cómo estaba planteando el contenido, me empecé a relajar y a pensar que tenía que seguir y tratar de hacerlo lo mejor posible. Sentí que el tema, a pesar de que lo había elegido yo y es de mucha actualidad y me encanta, no era de mi gran dominio y eso influyó bastante al momento de exponerlo ante todos. Sentí que estaba dando un examen y no una clase. Me di cuenta que tampoco había permitido una participación más activa por parte de los compañeros-alumnos, pero en realidad, en la planificación misma me había planteado la imposibilidad de hacerlo ya que no contaba con todo el tiempo que me hubiera gustado tener para desarrollar el tema y exponerlo generando un debate más activo. Finalmente, creo que sentí una sensación de frustración por no poder haber hecho realidad lo que yo había imaginado como mi primer microclase, es decir, exponer con soltura, seguridad, mantener un ritmo de clase, tener la atención de mis compañeros, generarles interés en el tema, entre otras cuestiones.

Testimonio de una estudiante de profesorado (después de su primera microclase)

Los testimonios que los estudiantes producen sobre los momentos previos y posteriores a sus microclases permiten entrenar la capacidad de reflexionar sobre las decisiones tomadas antes, durante y después de la acción.

En este capítulo analizaremos cómo podemos utilizar estas experiencias para que los futuros docentes comiencen a transitar el camino de la toma de decisiones reflexiva.

El origen de este dispositivo se remonta al año 1963. Un grupo de investigadores de la educación compuesto por Fortune, MacDonald, Cooper, Allen, Stroud y un grupo de maestros desarrollaron, en la Universidad de Stanford, una estrategia llamada "microenseñanza" para la formación y perfeccionamiento de los docentes.

Más tarde, en 1978, Dwight Allen y Kevin Ryan escribieron un libro sobre microenseñanza en el que señalaban los beneficios de este dispositivo para la formación de profesores en servicio, que no provenían del campo de la docencia y que pertenecían a otras profesiones como abogacía, arquitectura, música, etc., y, por lo tanto, carecían de formación pedagógica. Los autores describieron la microenseñanza como un procedimiento de entrenamiento cuyo objetivo es que el profesor observe, en una situación controlada, su modo de actuar. Es decir, una práctica que un docente en formación lleva a cabo en un tiempo breve, con un grupo pequeño de alumnos (en situación de laboratorio, en general con sus propios compañeros en el rol de alumnos), con el fin de desarrollar habilidades específicas (también llamadas microelementos), como por ejemplo, aprender a usar el pizarrón de manera organizada acompañando la exposición, conducir un interrogatorio didáctico, abrir una clase, usar correctamente la voz y el vocabulario, entre otras. El entrenamiento eficaz de estas destrezas técnicas de enseñanza era el objetivo de la microenseñanza en sus inicios. El foco de atención puesto en los

microelementos partía del supuesto de que para poder enseñar era necesario dominar las distintas habilidades, a partir de las cuales se construían y conducían las clases (Peleberg, 1987).

Para la implementación de la microenseñanza se han utilizado, desde el inicio, recursos de la tecnología, como los circuitos cerrados de televisión, los instrumentos de medición y evaluación, y los materiales de entrenamiento especialmente elaborados. La duración prescrita para una microclase era de diez minutos. La misma se grababa o filmaba para que el practicante pudiese observarse, analizar sus acciones, recibir retroalimentación y volver a enseñar, corrigiendo sus errores en la segunda oportunidad.

El análisis de la microclase que proponía este modo de entrenamiento estaba basado en una auténtica retroalimentación, que reunía información de diferentes fuentes: la filmación realizada, la autoevaluación del docente/practicante, los comentarios de los colegas, sumados al análisis y las sugerencias del profesor a cargo. Todos estos recursos y miradas ayudaban al docente en formación a reestructurar la actividad y volver a realizarla inmediatamente con un nuevo grupo de colegas-alumnos.

Hasta aquí, hemos descrito el dispositivo como lo planteaban sus primeros autores, ligados a una visión positivista de la formación docente, que enfatizaba el desarrollo de habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza. Por otra parte, la práctica, llevada a cabo en una situación artificial, buscaba convertir el espacio de aprendizaje en una situación de bajo riesgo, en la cual era posible equivocarse sin consecuencias para alumnos "reales". Si bien esto es una posible ventaja, cabe preguntarse, entre otros aspectos, si las habilidades así entrenadas en situaciones tan controladas son fácilmente transferibles a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

En términos de construcción histórica, debemos mencionar que algunos aspectos de la microenseñanza se utilizan desde hace muchos años en situaciones de entrenamiento de profesionales de diversos campos. Por ejemplo, Jason (1967) ha usado la microenseñanza en la educación médica. La experiencia se basó en proponer a los estudiantes de tercer año de medicina que entrevisten a un paciente que simulaba acudir al consultorio y que había sido entrenado para representar varias conductas. Las entrevistas se grababan y se analizaban en clase para elaborar cuestiones sobre la relación médico-paciente y luego se volvían a realizar las entrevistas. En la actualidad, en el marco de las ciencias médicas se siguen utilizando dispositivos que pueden considerarse emparentados con esta propuesta. Algunos de los procedimientos que forman parte de las evaluaciones que se conocen como OSCE¹ son ejemplo de ello.

En la década de los sesenta y hasta mediados de los setenta, la microenseñanza se desarrolló del mismo modo en que fue pensada por sus pioneros. Con el tiempo, surgieron nuevos enfoques que la ampliaron, modificaron y enriquecieron.

En los siguientes apartados, proponemos la resignificación de este dispositivo desde un paradigma de formación de docentes reflexivos. Con esa intención, nos referiremos a este dispositivo con el término "microclase".

1. En términos resumidos, el OSCE (*Objective Structured Clinical Examination*) puede definirse como un programa que propone la evaluación de competencias clínicas (anamnesis, examen físico, resolución de problemas, interpretación de radiografías, comunicación, etc.), para estudiantes de medicina –tanto para la formación de grado como para la de posgrado– y que consiste en que los alumnos atraviesen por diversas estaciones en las que se reproducen situaciones clínicas en las que tienen que realizar diagnósticos y proponer la terapéutica apropiada para los pacientes.

LAS MICROCLASES Y LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PROPIAS DECISIONES

Más allá de los supuestos originales que restringían la microclase a un espacio para adquirir o perfeccionar microhabilidades, pensamos que es posible aprovechar este dispositivo para generar una práctica reflexiva, prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza. En este sentido, Jackson ([1968] 1991) plantea que el profesor organiza la enseñanza considerando tres momentos: el primero, la *enseñanza preactiva*, en la que se diseña la clase que se va a desarrollar; el segundo, la *enseñanza interactiva*, que es el momento de la interacción con los alumnos, y, por último, la *enseñanza postactiva*, que se centra en un análisis de lo ocurrido en clase y en la fase del diseño.

Siguiendo este modelo, es factible trabajar con el dispositivo de microclases del siguiente modo:

- En la enseñanza preactiva, se trabaja en clase, con los futuros docentes, sobre los modos en que se va a llevar adelante el trabajo, los criterios para la distribución de los temas a ser enseñados, las características de la planificación. En esta instancia se establecen permanentes relaciones entre los conceptos teóricos aprendidos y los aspectos de la práctica. De este modo, se favorece la reflexión mediante el planteamiento de problemas, preguntas, orientaciones, ofreciendo en tiempos adecuados la información pertinente, lo que permite que el practicante seleccione estrategias de acción para su experiencia de clase.
- En el segundo momento, correspondiente a la enseñanza interactiva, el futuro docente desarrolla su actividad frente a sus compañeros y a los profesores, poniendo en juego lo que anticipó en su planificación. Al mismo tiempo, algunos

de los compañeros funcionan como observadores, registrando lo que sucede a través de diferentes instrumentos de observación.

- Finalmente, en el tercer momento, el de la enseñanza pos-tactiva, se produce el intercambio de percepciones entre el practicante y una pluralidad de voces: el grupo de alumnos-colegas y los profesores. Este es el momento en el que el futuro docente realiza un trabajo de construcción de significados sobre la clase observada, a partir del diálogo en el que intenta primero describir lo que ocurrió para luego tratar de comprenderlo, utilizando además de las opiniones personales basadas en creencias e ideas previas, conocimientos provenientes del campo teórico de la enseñanza y el aprendizaje. Transcurrido el tiempo, esta instancia es retomada cuando el practicante reflexiona nuevamente sobre la clase realizada, las devoluciones de sus compañeros y de sus formadores y su propia percepción sobre lo ocurrido.

A continuación, presentamos un testimonio que ejemplifica las reflexiones que un alumno puede hacer en los diferentes momentos del dispositivo:

Momento 1

Para la microclase, comencé a preparar con mucha anticipación el trabajo: imprimí láminas que llamaran la atención, consideré que los colores, a abogados acostumbrados a tratar con la oscura letra de la ley, les despertaría la atención. Las láminas en blanco fueron recortadas, pintadas con colores estridentes y pegadas sobre cartulina negra para provocar el contraste visual y de memoria, que fuera útil a los fines de la enseñanza y que perduraran en el tiempo.

Conseguí un relato movilizador para leerles (sobre el rechazo a una solicitud de cambio de sexo), a fin de conmover sus sen-

timientos y provocar una sensación de repudio (esperaba), que llamara a su interés por ver cuál era la solución que (yo) propondría. Busqué ilustraciones que fueran útiles a la comprensión (entendía que no sería fácil hacerles comprender cuestiones biológicas a abogados, aunque confiaba en que algo se pondría en juego de sus conocimientos previos), las imprimí en color y con epígrafes con el fin de que los conceptos que pudieran escaparse durante la clase, sirvieran a quien tuviera interés en el tema, o se le presente un caso futuro. Leí y releí la información encontrada en libros, apuntes e Internet. [...]

Momento 3

Yo sentí y siento que la clase fracasó. Si no les sirvió a ellos, no me sirve a mí... ¿A qué se debió? Pienso, en primer lugar, a la mala elección del tema. Hoy recibí un mail de un compañero, diciéndome que la clase estuvo muy bien, pero que no di con el público indicado. Agradezco su aliento, pero sé, a la vez, que yo lo tendría que haber previsto. Porque, como alumno, poniéndome en el lugar del otro, uno sabe que si no tiene la clase a cargo, lo que desea es facilitar el aprendizaje, no complicarlo. Deberé, en lo sucesivo, ver cuál es la situación del auditorio antes de elegir el tema. Pero me pregunto: ¿si el tema está dado (ordenado)? Ir de a poco... ¿Y si el tiempo es escaso? Restringir la explicación, adaptarla, buscar otros recursos. Creo que el uso de cañón o de filminas hubiera sido más apropiado. Por otra parte, se presenta la complejidad del tema, y el desconocimiento del auditorio: se debe evaluar su comprensión dentro de los límites del tiempo asignado. No se logra su aprehensión en tiempo escaso. Pero lo que me pasó me sirve para pensar.

En el testimonio transcrito, el practicante incluye los comentarios de los observadores y un cuestionamiento a las ideas previas que fueron su marco de referencia para la planificación de la clase, a la luz de lo ocurrido en el momento interactivo.

Cabe agregar que no solo el practicante aprende en este espacio, también los colegas que observan y analizan la clase desarrollan su capacidad para observar y ofrecer retroalimentaciones que contribuyan al progreso profesional de los colegas indicando ejemplos, mostrando evidencias, formulando preguntas, describiendo situaciones, aportando conceptos de algún autor, teoría, etcétera.

Si se filma la práctica, el alumno tiene la posibilidad de llevársela, de observarla nuevamente y, a la clase siguiente, reconsiderarla relevando nuevas comprensiones, estableciendo nuevas conjeturas, profundizando ideas ya discutidas y escribiendo algunos lineamientos de trabajo.

Cuando analizamos microclases, es necesario considerar, en todo momento, que la clase en cuestión se trata de una reconstrucción de la experiencia que no es exacta ni equivalente a lo que efectivamente sucedió en el momento interactivo. No obstante, a partir de los registros de observación, podemos revisar las decisiones didácticas tomadas y pensar en nuevas posibilidades a la luz de las teorías. Lo que tratamos de entender es el porqué y para qué de las decisiones, tanto de las efectuadas durante la planificación como de aquellas pertenecientes al momento interactivo de la enseñanza, enmarcadas en un contexto particular, en un espacio y un tiempo determinados. Esta comprensión que se construye no busca generar prescripciones en el sentido tradicional de la microenseñanza, lo que se propone es ayudar a pensar alternativas, y a compartir propuestas, dudas, y experiencias.

PROTOSCOLOS DE OBSERVACIÓN Y DE ANÁLISIS

En este apartado queremos dar cuenta de algunas experiencias e instrumentos que utilizamos en las microclases, en tanto prácticas simuladas, cuyo propósito es construir la práctica y la observación reflexiva.

Ante todo nos parece importante señalar que, como ya hemos referido en capítulos anteriores, una clase puede ser observada y analizada desde múltiples perspectivas. Además, es tanto lo que ocurre en su escenario que es imposible abordarlo en su totalidad, por lo que es necesario focalizar la mirada en algunos aspectos, tanto en el momento de la observación como en el de análisis. Se trata no solo de ver lo que ocurre, sino de efectuar una búsqueda intencional de lo que interesa indagar (Santos Guerra, 1993).

Para focalizar la observación, utilizamos diferentes protocolos de observación y análisis de clases. Llamamos protocolo al instrumento que nos ayuda a organizar el intercambio de ideas y el diálogo sobre la práctica realizada. A continuación, presentamos algunos de ellos:

1. Fortalezas, debilidades, evidencias, sugerencias

- Señale las fortalezas y debilidades de la clase observada focalizando en las estrategias de enseñanza. Busque evidencias y ejemplos concretos en la clase observada.
- Escriba sugerencias que favorezcan el trabajo con la temática propuesta.
- Comparta con sus colegas esta producción.

	EVIDENCIAS	SUGERENCIAS
FORTALEZAS		
DEBILIDADES		

2. Preguntas, conjeturas

Complete el siguiente cuadro haciendo foco en las estrategias² utilizadas en la microclase.

A partir de la clase observada me formulo las siguientes preguntas:	a) b) c)
Establezco una conjetura o hipótesis de trabajo acerca del uso que está haciendo el docente de las estrategias de enseñanza:	

3. Aspecto, ejemplos, comentarios

Busque ejemplos (en términos de evidencia, dato observable) de la clase para cada aspecto de la primera columna. Incluya algún comentario.

ASPECTO	EJEMPLOS	COMENTARIOS
Uso del lenguaje		
Interacción con los estudiantes		
Uso del pizarrón		

2. El foco en las estrategias es solo un ejemplo posible. Podría decidirse focalizar la observación en otro aspecto de la clase.

4. Su práctica, mi práctica

- Identifique fortalezas y debilidades de la clase.
- Plantee preguntas acerca de alguna de las partes de la clase que le haya inquietado.
- Sugiera ideas y ofrezca recursos que puedan mejorar la clase.
- Reflexione sobre su propia comprensión, describa cómo esta clase lo llevó a reflexionar, comprender más en profundidad y repensar su propia clase.

Al comienzo del presente capítulo, mencionamos el modo en que se resignificó el dispositivo de microenseñanza. Nos parece conveniente agregar ahora que las microclases generan un espacio que permite poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad. En estas situaciones surgen decisiones basadas en preconceptos y concepciones implícitas, así como también creencias explícitas generadas a partir del trabajo con la teoría.

Tomar la situación de enseñanza recientemente transcurrida como objeto de conocimiento implica una reconstrucción teórica de lo vivido. Se analizan las múltiples variables intervinientes, las restricciones que esa situación tuvo, cómo se la había pensado y cómo se llevó adelante en esa situación concreta, y se proponen otras alternativas posibles a las propuestas. El propósito es poner en el centro del análisis las decisiones didácticas que tomamos y el pensamiento que subyace a estas elecciones, tomando a la clase en sí misma como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y reflexión. Así, se “transparentan” las situaciones de clase, colaborando con la construcción de procesos reflexivos sobre la enseñanza. Por estas razones, a nuestro criterio, esta experiencia compartida es una fuente importante de aprendizaje para los alumnos con y sin experiencia en la docencia.

La propuesta de grabar o filmar la clase y volver a verla permite, además, que el material registrado ofrezca, a modo de espejo, la posibilidad de que el docente en formación vuelva a "visitar" su propia clase, se reconozca en sus modos de actuar y, de alguna manera, confronte sus suposiciones sobre su actuación con la imagen de sí que devuelve el video, y reflexione sobre sus prácticas más allá de las retroalimentaciones ofrecidas por los alumnos y el tutor o docente a cargo del proceso de formación.

LA POTENCIALIDAD DE LAS PRÁCTICAS SIMULADAS

Las microclases se desarrollan en un contexto artificial de enseñanza y es necesario que todos los participantes sean conscientes de esta limitación, que debe ser explicitada y traspasada para evitar una visión sobresimplificada, fragmentada y superficial de la clase.

Un segundo aspecto a considerar, que se presenta como otra de las limitaciones que habitualmente se señalan es el número de participantes que intervienen en la experiencia, ya que es necesario el trabajo con pocos alumnos con el fin de tener el tiempo suficiente para una reflexión crítica sobre aspectos como el tratamiento del contenido, la definición de sus alcances, la pertinencia entre el contenido y las actividades propuestas, las cuestiones propias de la "acción docente" (por ejemplo, las decisiones que toma, el tipo de diálogo que establece con los alumnos, su estilo personal).

Por último, un tercer aspecto a tener en cuenta es la dificultad que puede aparecer en el proceso de reflexión del momento postactivo: el pasaje de un plano anecdótico a uno de mayor abstracción y profundidad en el análisis de las clases. Aquí las intervenciones del docente a cargo de la coordinación de los intercambios son cruciales. Su función será

realizar preguntas que induzcan a los alumnos a pensar en los fundamentos de sus opiniones y a trascender la descripción o la condescendencia con sus pares, para llegar a una comprensión más profunda del fenómeno que se está analizando. Para contribuir al enriquecimiento del análisis, el docente coordinador puede también introducir referencias a conceptos teóricos pertinentes para la situación particular que se está discutiendo y ofrecer bibliografía para enriquecer y/o cuestionar las primeras interpretaciones espontáneas. En este sentido, superada la primera dificultad, el espacio se convierte en un excelente articulador entre teoría y práctica.

En términos generales, a través de las microclases:

- Se propone una primera aproximación a la reflexión acerca de las condiciones del trabajo de enseñar.
- Se favorece la comprensión del aula como un ambiente complejo y dinámico, en el que es necesario articular un diseño de acción previo con cierto grado de flexibilidad que permita resolver imprevistos.
- Se invita a los alumnos a considerar que la clase es un lugar en el que coexisten las rutinas necesarias con la creación permanente.
- Se propicia el aprendizaje de la observación, y se promueve la autoevaluación.

Articulando la realización de prácticas simuladas de enseñanza con algunos conceptos teóricos tratados en los capítulos 1 y 2, nos parece interesante recordar aquí el planteo de Schön (1987) acerca del desafío en la enseñanza de una práctica profesional. El autor expone que los estudiantes en su etapa de formación deben aprender hechos y operaciones relevantes para su práctica profesional futura. Pero esto no es suficiente, un futuro docente también debe contemplar las formas de indagación que utilizan los docentes competentes para razo-

nar acerca del mejor camino a seguir en situaciones problemáticas. Eso significa, clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares, evaluar alternativas posibles de acción y tomar decisiones creativas y adecuadas para cada contexto particular. Para que este aprendizaje sea posible es necesario crear dispositivos en los que los novatos experimenten un tipo de reflexión en la acción que vaya más allá de reglas preexistentes, a través del perfeccionamiento de nuevas formas de razonamiento, y también mediante la construcción, análisis y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular y encarar los problemas de la enseñanza.

Cuando permitimos que se generen nuevas categorías y propiciamos el diseño de nuevas estrategias de acción, incluimos en la formación docente, desde el inicio, la consideración de las "zonas indeterminadas de la práctica", es decir, lo que no está previsto y surge de las interacciones que se producen en el interior de una clase, entre el docente y los estudiantes.

Consideramos, pues, la microclase como un dispositivo de formación con características singulares que permite tanto la realización de prácticas, comprendiendo sus fundamentos, como la resolución de problemas y el abordaje de imprevistos. Puede contribuir a la reconstrucción de prácticas rutinizadas y naturalizadas de enseñanza y ayudar a los estudiantes a asumir una posición crítica.

A partir de las descripciones y fundamentos expuestos en este capítulo podemos concluir que la propuesta de microclases se enmarca en el diseño de estrategias que incorporan la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los participantes para la reflexión en la acción. Esta última supone, además, el desarrollo de la capacidad para el aprendizaje permanente de los profesionales. Así, la visión que presentamos implica un "giro" respecto de los orígenes positivistas y conductuales de las

microclases. Resignificadas, las prácticas simuladas de enseñanza se transforman en un dispositivo mediador para que los futuros profesionales puedan pensar-se, conocer-se, estimar-se, regular-se, en relación con otros sujetos implicados y con una situación histórico-social y culturalmente contextualizada.

No hay una transferencia mecánica entre lo aprendido en las experiencias de microclases y las primeras prácticas en situaciones "naturales". No obstante, insertas en una propuesta de formación docente compuesta de otros dispositivos complementarios, debidamente integrados y secuenciados, las microclases contribuyen a echar luz tanto sobre aspectos cognitivos, como sobre los procedimientos y aspectos emocionales del trabajo docente.

Ningún cambio educativo es posible, en definitiva, si no se cuenta con profesores en diálogo, que favorezcan la interacción entre sus prácticas y las teorías que las fundamentan. En este sentido, este dispositivo ocupa un lugar fundamental para tomar conciencia acerca de los sistemas de creencias que van produciendo antes, durante y después de las prácticas. Un docente activo y comprometido con las acciones de transformación es clave en el desarrollo efectivo de cualquier diseño curricular. Las microclases favorecen la formación y sistematización de instancias de análisis crítico y público. De este modo, abren la posibilidad al cambio.

7. TALLERES DE INTEGRACIÓN DE LOS TRAYECTOS DE FORMACIÓN



Los talleres me aportaron mucho conocimiento práctico, algo que es inusual en la enseñanza universitaria (sobre todo en esta facultad) y creo que son una parte importante de la formación docente, ya que aquellos que no han tenido la oportunidad de dar clase aún necesitan de esas herramientas para dar los primeros pasos como docentes, y a aquellos que sí tuvimos la oportunidad de dar clase, creo que nos aportaron más herramientas que nos serán útiles en la práctica.

Testimonio de una alumna de profesorado

Este testimonio da cuenta del valor que los docentes en formación pueden otorgar a los talleres, en la medida en que los conectan con la práctica y se convierten en un espacio de integración de contenidos e interacción con pares en función de una tarea concreta. En este capítulo desarrollaremos en detalle los fundamentos, características, limitaciones y contribuciones de los talleres de integración en relación con la concepción e implementación de una formación docente que pretende superar los modelos clásicos que separan teoría y práctica.

Podemos reconocer el origen de los talleres como un dispositivo de la enseñanza formal en algunas corrientes de la denominada Escuela Nueva. El movimiento escolanovista tomó formas concretas y generó efectos primero en Europa y

Estados Unidos y luego en Latinoamérica, a partir de principios del siglo XX. Sin embargo, las ideas filosóficas y pedagógicas inspiradoras del movimiento pueden rastrearse en Sócrates, Vittorino da Feltre, Comenio, Rabelais, Rousseau y Pestalozzi.

El movimiento de la Escuela Nueva constituyó una verdadera propuesta de renovación de la educación tradicional, reaccionando contra la educación centrada en la instrucción, la dirección del docente, la inmovilidad del cuerpo del alumno y la alta estructuración de las propuestas para el aprendizaje. Adolphe Ferrière (1879-1960), John Dewey (1859-1952) y Célestin Freinet (1896-1966), aun con sus diferencias, proponían que la educación podía propiciar cambios sociales y que la enseñanza debía centrarse en el hacer a través de la experiencia concreta, en el proceso más que en el producto, y en el alumno con sus intereses y necesidades.

Inspirados en las ideas y autores mencionados, los talleres de integración surgen con el fin principal de zanjar la brecha entre la teoría y la práctica.

Históricamente, en la formación docente ha predominado el formato "clásico" de plan de estudios en el que luego del cursado de ciertas asignaturas teóricas, se pasa a la práctica, la "residencia". Esta denominación corresponde al tiempo de estadía de un practicante en una institución educativa para hacer sus primeras experiencias al frente de alumnos. En este formato clásico, entre las asignaturas existe un tipo de relación de clasificación fuerte (Bernstein, 1985), con límites marcados entre cada una de ellas. Se trata de disciplinas diferentes, con objetos de estudio diversos, cuyo sentido es que los alumnos se formen en aspectos ligados a la teoría. De este modo, la residencia aparece al final del trayecto de formación como un espacio para poner en acción lo aprendido en las asignaturas teóricas.

Para superar la concepción de la formación que hemos denominado clásica existen, actualmente, planes de estudios

en los que los espacios de práctica se dan desde el inicio, focalizando en distintos ejes. Sin embargo, la lógica teoría/práctica, sigue teniendo *pregnancia*, se trate de teoría al inicio y luego práctica, o práctica desde el inicio y luego teoría, o práctica y teoría en simultáneo, pero tratadas en forma paralela; lo cierto es que aún hoy existe el supuesto de que el alumno integrará ambas espontáneamente.

Uno de los dispositivos que tiene como propósito articular los conocimientos que brindan cada uno de los espacios curriculares de los profesorados son los talleres de integración, entendidos estos últimos como instancias de trabajo y tiempo compartido entre las diversas asignaturas. En el próximo apartado lo describimos en detalle.

ESPACIOS Y TIEMPOS COMPARTIDOS EN PROPUESTAS DE TRABAJO

Los talleres son el espacio físico o escenario donde se construye conocimiento en profundidad sobre una temática específica, a través de intercambios personales entre los asistentes. La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión. Para ello, es necesario que el número de participantes sea reducido y la *comunicación fluida y efectiva* (De Miguel Díaz, 2006).

En el caso particular del uso de talleres en la formación de docentes, se procura establecer relaciones entre espacios curriculares del plan de estudios, para promover la movilización de saberes tendientes a construir competencias y suscitar nuevos aprendizajes. En este sentido, este dispositivo está pensado como un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente, cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas.

Los talleres requieren un tiempo más extenso que el horario habitual que se le asigna a las clases. Por otra parte, demandan un diseño de actividades especialmente planificadas por docentes de diferentes asignaturas. Si además las actividades son coordinadas por varios docentes, se puede favorecer una comprensión más profunda de contenidos y situaciones.

Cabe aclarar que este dispositivo no se propone la disolución de la naturaleza de las asignaturas, por el contrario, busca que los distintos aportes disciplinares, se realicen al servicio de un tópico o problema singular, conformando una suerte de rompecabezas.

Pensando ahora en la implementación del dispositivo, es preciso considerar que la distribución física de los espacios debe favorecer los intercambios entre los participantes. En cuanto a los recursos didácticos a utilizar, es importante tener en cuenta una variedad de medios y materiales que permitan desplegar un "hacer" por parte de los alumnos: consignas, casos, imágenes, textos, películas, etcétera.

Los talleres de integración pueden organizarse a partir de diferentes recursos. Un recurso efectivo es el "caso de estudio". Los casos pueden plantearse a través de relatos narrados, en forma escrita u oral, o a través de videograbaciones de clases, o escenas seleccionadas de películas. Después de la presentación de la situación, los participantes pueden analizar los fenómenos desde el punto de vista de la psicología educacional, la didáctica, el análisis institucional y la disciplina de la que deriva el conocimiento curricular que el docente del caso está enseñando. De este modo puede instarse a los futuros docentes a aplicar, en una situación específica, los conocimientos de distintas asignaturas para producir un análisis multidisciplinar. Con este tipo de recursos, además, se entrenan dos competencias claves para el ejercicio de la docencia: la observación de fenómenos interactivos y la interpretación de los mismos.

A continuación presentamos algunos ejemplos de actividades desarrolladas en talleres de integración estructurados a partir de casos:

Taller "esto me sucedió a mí"

Esta propuesta de taller de casos fue pensada para ser implementada con futuros docentes, próximos a realizar sus prácticas de enseñanza. Consiste en invitar a algunos ex practicantes a compartir experiencias, sensaciones y/o recuerdos de su trayectoria al realizar las prácticas. Para eso, antes del encuentro con los alumnos, el equipo de docentes se contacta con los ex practicantes y les da una consigna ajustada al eje en el que se decida focalizar la tarea, por ejemplo, los miedos iniciales y lo que finalmente sucedió en la clase, los incidentes críticos que hayan tenido que superar, el manejo del tiempo, la participación de los alumnos, etcétera.

Ya en clase, luego de la presentación de la modalidad de trabajo y de cada ex practicante, cada uno expone su experiencia. Más tarde, en pequeños grupos, los alumnos en formación eligen una experiencia para analizarla desde el marco teórico trabajado durante la cursada.

En la puesta en común, además de compartir la elaboración de cada pequeño grupo, se abre un espacio para pensar el sentido de la actividad, es decir, en qué favorece conocer las experiencias de otros en la propia formación. En esta línea, es importante destacar que poner a los estudiantes en contacto con contextos auténticos y conflictos genuinos constituye una experiencia formativa más profunda y comienza a ubicarlos dentro de una comunidad de aprendizaje más amplia en la que otros, sus pares, pueden compartir sus ideas y enseñar.

Taller de meta-análisis de situaciones de enseñanza

Este taller toma como objeto de conocimiento la propia situación de enseñanza que los estudiantes experimentaron como alumnos en la primera parte del taller. El taller tiene, entonces, dos momentos: en un primer momento, se desarrolla una serie de actividades que articulan contenidos de distintos espacios curriculares –por ejemplo, actividades en las que los formadores utilizan estrategias de enseñanza indirecta aplicadas a un campo de saber específico, como el derecho o las ciencias médicas–, y, en el segundo, se pide a los participantes que infieran la planificación de los docentes a partir de sus experiencias recientes como alumnos. Las preguntas que los formadores hacen para estimular el análisis pueden ser genéricas (¿por qué planteamos para ustedes un taller con estas características?, ¿qué aspectos del taller les resultaron significativos?) o específicas (¿cuáles infieren ustedes que fueron nuestros objetivos, nuestras decisiones estratégicas y sus fundamentos?).

Esta última etapa, denominada también “momento de deconstrucción de la clase”, se trata de un distanciamiento de lo vivido para analizarlo, discutirlo, comprenderlo y cuestionarlo. En el tiempo de deconstrucción se propone, en primer término, el trabajo en pequeños grupos, y luego, un trabajo de debate colectivo.

Tomar una situación de enseñanza reciente como objeto de conocimiento es útil para producir una observación de lo vivido a la luz de referencias teóricas. De este modo, se intenta que los futuros docentes realicen el análisis de la experiencia antes compartida, a partir de los aportes de distintos espacios curriculares que han transitado previamente. Se insta a los estudiantes a considerar las múltiples variables intervinientes en la clase y las restricciones que esa situación tuvo. Y como anticipáramos en la descripción del segundo momento, se les

pide que realicen hipótesis sobre la planificación del taller. Por último, los formadores comentan sus hipótesis de trabajo y las decisiones que tomaron en la fase interactiva de la enseñanza. Podemos decir, entonces, que los docentes coordinadores transparentan la planificación y, junto con los alumnos, analizan las decisiones tomadas.

Desde la perspectiva de Grossman (1990), valoramos que en las instancias de formación los estudiantes profundicen sobre las decisiones didácticas y el pensamiento que subyace a las elecciones de un docente, considerando a la clase en sí misma como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y reflexión. En síntesis, se "transparentan las situaciones de clase", como un modo de acceso al desarrollo de procesos reflexivos sobre la enseñanza, en un espacio compartido por distintos docentes de diversas asignaturas.

El planteo de este tipo de taller supone:

- Comprender la práctica de la enseñanza como una actividad que no se reduce a "dar clase" y permite acceder a los pensamientos y decisiones que subyacen a las acciones y que suelen ser tácitas para los alumnos.
- Considerar la observación como un instrumento fundamental para basar las hipótesis en evidencias a la hora de deconstruir la clase.
- Advertir que los docentes producen conocimiento en la acción, y ensayar la reflexión sobre la acción, la reflexión sobre la reflexión y el conocimiento en la acción.

Taller colectivo de planificación

La planificación de la enseñanza requiere saberes conceptuales y procedimentales específicos. Dichos saberes son propios de las distintas asignaturas y la respuesta a la pregunta

“¿cómo se puede planificar una clase?” es contenido de distintos espacios curriculares. Es por eso que el problema de la planificación puede ser el eje de un taller.

Veamos, a modo de ejemplo, el diseño de un taller colectivo de planificación, cuyos contenidos son:

- ¿Qué es planificar? Respuestas desde diferentes enfoques.
- La definición de las intenciones educativas. ¿Para qué “sirven” los objetivos?
- Relaciones entre objetivos, contenidos y actividades. Distintos tipos de contenidos, distintos tipos de actividades.
- Modelos de planificación: ¿qué variables considerar?

Las tareas propuestas durante el taller tienen el propósito de inducir a los participantes a reflexionar sobre cómo se “diseña una clase”. Por esta razón, se focaliza el trabajo en las variables a considerar a la hora de planificar una clase o una unidad didáctica, analizando si se prioriza el tema elegido o la realización de una actividad en particular, cuál es el lugar reservado a la consideración del tiempo disponible y las características de los grupos de alumnos.

En primer lugar, se organizan grupos de trabajo en los que se elige un tema para enseñar y se construye conjuntamente una planificación. Luego, se analizan en profundidad las planificaciones elaboradas, detectando los supuestos que pusieron en juego los alumnos a la hora de armar secuencias de contenidos, seleccionar recursos, etcétera.

Esta propuesta puede resultar sumamente fértil por varios motivos:

- La experiencia de programación compartida y guiada brinda seguridad a los alumnos como instancia previa a una programación individual.
- La elaboración de programaciones es una de las activida-

des centrales del ejercicio docente, en la que se articulan aspectos ligados a la práctica, a la teoría didáctica y a los contenidos del área disciplinar para la cual se están formando los alumnos.

- Se combinan conocimientos abordados en distintos espacios curriculares.¹
- La posibilidad de realizar y recibir retroalimentaciones entre pares horizontaliza las relaciones de transmisión de saber y genera prácticas reflexivas en la formación de los docentes.

Taller de uso de fragmentos de películas

Además de la integración de contenidos, otro aspecto interesante de los talleres de integración, considerados como dispositivos para la formación docente, es que las actividades propuestas ponen a los futuros docentes en el desafío de tener que realizar acciones, justificarlas, sostenerlas y evaluarlas.

Un recurso posible es la selección de películas o de ciertas escenas a través de las cuales se presentan situaciones, susceptibles de sensibilizar y ser analizadas luego de la observación.

¿Por qué las películas y las narraciones en general se convierten en instrumentos potentes para este tipo de dispositivos y para la enseñanza en forma más general? La narración constituye una modalidad de pensamiento y un vehículo para la creación de significado. Los relatos son también instrumentos de cohesión de una cultura y, por eso, pueden servir como elemento estructurante de la vida de un individuo en un

1. Las nominaciones de los espacios varían según el diseño curricular. En el taller que propusimos a modo de ejemplo se incluía Didáctica General, Didáctica Especial de la Disciplina, Observación y Práctica y Psicología Educacional.

determinado contexto social (Bruner, 1997). Si la educación debe ayudar a los sujetos que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de ella, es importante hallar buenos soportes de los significados culturales que es deseable compartir, y el cine los ofrece.

Además, si pensamos que uno de los desafíos para la enseñanza (y más aún en el marco de un taller) es recontextualizar el conocimiento escolar, el hecho de referirse a una situación en las aulas es buscar un recurso que haga que el conocimiento se "torne vivo". De este modo, será más sencillo que el contenido comience a formar parte del mundo personal de los que estudian. Las películas seleccionadas por los docentes para facilitar la comprensión de diversos conceptos, para presentarlos en su complejidad, y para favorecer el análisis crítico, se convierten, así, en "trozos de realidad". Correctamente utilizadas, las películas son un tipo de relato que favorece la construcción de nuevas narrativas acerca de los contenidos pedagógicos.

La selección de películas, en los talleres, debe ser contemplada teniendo en cuenta el trayecto de la formación que han realizado los alumnos. Consideramos que el relato cinematográfico puede ser la puerta de entrada al trabajo inicial de determinados contenidos compartidos entre distintos espacios curriculares, o puede trabajarse como cierre de un determinado trayecto. De esta forma queremos enfatizar que el relato cinematográfico es algo más que un ejemplo para ser visto por el alumno: es una herramienta para la construcción de conocimiento y para su integración.

Varios films² realizan aportes relevantes en la formación de docentes. Solo a modo de ejemplo, mencionaremos a *The Paper Chase* (1973), del director norteamericano James

2. En el capítulo 3 en relación con la observación, hemos hecho referencia a otros films que pueden utilizarse para el trabajo con los futuros docentes.

Bridges, y a *Derecho de Familia* (2006), de Daniel Burman, (Libedinsky, 2008).

Luego de proyectada la selección de escenas, se pueden proponer a los alumnos distintas alternativas:

- Que identifiquen situaciones comunes y diferentes a sus experiencias personales, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje del docente de la película.
- Que describan la estrategia de enseñanza empleada por el docente y hagan sugerencias de mejora.
- Que imaginen y redacten lo que el docente de la película podría haber escrito en su diario personal, luego de haber dado la clase observada.

Como planteamos previamente, entendemos al cine/video y la literatura como herramientas que posibilitan y abren la reflexión. La intersección entre el arte y la enseñanza contribuyen, pues, a la comprensión e integración de contenidos.

EL TRABAJO EN COLABORACIÓN

El diseño de talleres como los hasta aquí descriptos requiere tener en claro el sentido de su utilización y sus características fundamentales. La mera "discusión a partir de un tema" o la agrupación de distintos docentes para referirse a un problema no convierten el espacio en un taller. Por el contrario, el trabajo compartido entre los profesionales de la enseñanza debe surgir desde la propia planificación, diseñando previamente las actividades a realizar, definiéndolas con precisión, asignándoles tiempos y modos de realización, es decir, estructurándolas fuertemente, para que luego, a partir de ellas, se pueda construir conocimiento y los alumnos puedan participar con autonomía.

Uno de los peligros de la planificación y coordinación, inadecuadas de este tipo de dispositivos es producir abordajes superficiales. Desde la perspectiva de un trabajo realizado por de Grave y otros (2001) sobre la enseñanza en las ciencias médicas podemos señalar una serie de riesgos a tener en cuenta a la hora de instalar un taller:

- Los alumnos pueden referirse solo a algunos aspectos de los materiales bibliográficos necesarios, y/o de los contenidos previos que es preciso articular, realizando luego una discusión limitada en la sesión del taller.
- En ocasiones, la/s actividad/es propuestas para el taller son tan convocantes que los estudiantes pueden precipitarse a resolverlas sin profundizar en el análisis de la problemática, o sin buscar los contenidos teóricos necesarios para fundar las decisiones que toman.
- Es posible que los alumnos adopten una actitud dependiente, esperando que el tutor/docente los provea de información.

Si ocurre alguno de estos fenómenos, es posible que el trabajo cognitivo se empobrezca. También puede ocurrir que, además de las dificultades enunciadas, se presente una adicional: en la enseñanza usual las propuestas de actividades para los estudiantes suelen ser de carácter individual, por lo que los alumnos tienen escaso entrenamiento en trabajos en grupos colaborativos. Participar en un grupo de aprendizaje requiere el desarrollo de habilidades interpersonales que también necesitan un tiempo de aprendizaje sistemático.

Comprender cuáles son las dificultades posibles de estos dispositivos brinda la oportunidad de revisar y considerar sus aspectos críticos para poder preverlos y transformarlos en

posibilidades para la enseñanza. Es importante recordar que los propósitos más importantes de los talleres son:

- Implicar a un grupo de alumnos en una experiencia "auténtica", significativa y común, para volver a ella de una manera reflexiva.
- Favorecer la construcción colectiva a partir de la experiencia, los intereses de los participantes y los interrogantes que las experiencias despierten.
- Poner los conocimientos teóricos en situación, ayudando a recontextualizarlos e integrar los saberes disciplinares que se aprendieron anteriormente como compartimentos estancos.

Asimismo, la integración de contenidos o áreas disciplinares favorece una forma singular y más intensa de conocer. De este modo, se hacen accesibles al alumno la estructura profunda del conocimiento y los principios para la generación de otros nuevos (Bernstein, 1985).

Desde una perspectiva sociológica, la integración favorece también el vínculo entre los diferentes profesores a cargo de las asignaturas, al tener que explicitar los criterios que subyacen a sus prácticas, o la modalidad con la que se abordarán los temas propuestos para un taller. Esto implica que los docentes del profesorado realicen tareas cooperativas, a partir de situaciones de trabajo común.

Así, todas estas relaciones horizontales de trabajo permiten que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad, expresada a través de la formulación de criterios comunes, la explicitación de supuestos, etc. La horizontalidad en los vínculos se vuelve visible también para los alumnos, futuros docentes, quienes pueden ponerse en contacto con otras modalidades de trabajo: cooperativas, de discusión y de reflexión.

En síntesis, implementar talleres de integración en la formación docente colabora no solo con la construcción de saberes sobre el tema que se aborda, sino que favorece la creación de competencias en torno a una práctica colaborativa y, a la vez, reflexiva. Se trata de un espacio de trabajo colectivo, donde el centro está ubicado en el pensamiento y en la acción. Se apunta a instalar espacios de problematización y diálogo permanente entre los marcos conceptuales abordados y las diversas situaciones que se presentan cotidianamente en las instituciones educativas. De este modo, se intenta tomar distancia de los desarrollos que reducen la práctica solo al espacio “de lo real”, en este caso del “dar clase”, apelando en cambio a una reflexión sobre la acción, es decir, al análisis que *a posteriori* se realiza sobre las características y procesos de esa acción.

Para concluir, queremos destacar la potencia de los talleres de integración desde la perspectiva de los alumnos. Estos dispositivos proponen que los estudiantes:

- Sistematicen las propias experiencias con una actitud investigadora y consideren sus aspectos más problemáticos.
- Revisen las prácticas cotidianas, considerando las teorías en uso y las teorías adoptadas (Schön, 1987).
- Trasciendan la anécdota y produzcan análisis a partir de categorías teóricas.
- Formulen interrogantes genuinos sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Intercambien opiniones y perspectivas de trabajo sobre el problema propuesto para la reflexión conjunta con sus pares.
- Se dispongan a la modificación de sus prácticas de enseñanza en sus aspectos más problemáticos o implementen algún tipo de innovación (en las estrategias, en el uso de materiales y recursos, en las propuestas de participación de sus alumnos).

8. GRUPOS DE REFLEXIÓN Y TUTORÍAS: ESPACIOS PARA INTERROGAR LA PRÁCTICA INICIAL

Lo que más me ayudó para esta clase fue el trabajo en el grupo de reflexión. Presenté al grupo mi clase de Educación Cívica para secundaria, en la que tenía que enseñar los tres poderes del Estado. Se me había ocurrido hacer un cuadro comparativo para mostrar a los alumnos las funciones de cada uno y la composición de sus miembros. La profesora preguntó: "¿con qué otra estrategia que no sea la exposición del docente y qué otro recurso que no sea la tiza y el pizarrón puede enseñarse este contenido?". Ariel propuso usar los artículos de la Constitución en los que estos poderes se definen, pero a Vanesa se le ocurrió usar artículos del diario de la semana y buscar en ellos noticias que estén vinculadas con el poder Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial. Me pareció una idea buenísima y entre todos pensamos la consigna que finalmente fue: "Lean atentamente los siguientes recortes de diario y determinen cuál es el problema o situación que está tratando la noticia en cada caso, de qué poder se trata (Ejecutivo, Legislativo o Judicial), y qué función consideran que está cumpliendo cada uno de ellos".

S. P.

Este testimonio de una estudiante al finalizar su residencia docente da cuenta del modo en que el grupo de reflexión acompañó sus prácticas iniciales. A partir de la presentación de su planificación al grupo, ella (y los demás) pudieron ir más

allá de sus propias ideas, considerar otros modos de tratamiento del mismo contenido, tomar la decisión que creyeron más adecuada, y finalmente, en forma colaborativa, enunciaron la consigna. De este modo, se observa el potencial del grupo como generador de ideas, y la relevancia del trabajo con otros para revisar alternativas posibles y seleccionar la más conveniente.

Las tutorías y los grupos de reflexión son dos dispositivos valiosos para la formación inicial. Ambos espacios de aprendizaje toman como "materia prima" para su estudio las prácticas de enseñanza, convirtiendo la experiencia en un trayecto formativo complejo y multidimensional que supera el simple hecho de "dar clase". Así:

Se entiende al trayecto de la práctica como una configuración compleja conformada por una trama de interrelaciones atravesada por múltiples demandas, trama que se desarrolla en un contexto social e institucional particular. Es un espacio de encuentros y desencuentros de diferentes sujetos sociales portadores de saberes, intereses y discursos diversos que circulan entre las instituciones involucradas (Candia, 2008: 4).

En las prácticas docentes no solo se ponen en juego aspectos ligados a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos curriculares, sino que se entrecruzan dimensiones institucionales, políticas y socioeconómicas que operan a modo de tensiones y contradicciones en el interior del aula.

Las prácticas docentes constituyen, pues, el contenido en torno al cual se reflexiona tanto en grupos de pares como en el espacio personalizado que establecen tutor y practicante.

Podemos rastrear el origen de los grupos de reflexión en las ideas de K. Lewin en la década de 1930. A través de las múltiples investigaciones, el autor plantea algunas premisas interesantes acerca de la dinámica de los grupos, y resalta el

valor que tienen como facilitadores del compromiso de cada uno de sus integrantes con la acción y orientación al cambio.

En el aula, se ha ido demostrando a lo largo del tiempo que en el trabajo en pequeños grupos se comparten saberes, experiencias y perspectivas de trabajo, y se toman decisiones que ayudan a cada individuo a mejorar su propuesta original. De este modo, la tarea se produce en tanto las ideas, las preguntas, las valoraciones, los cuestionamientos y las sugerencias de los otros enriquecen el propio análisis y suman diversas alternativas que permiten decidir respecto de una variedad posible.

En cuanto a las tutorías, podemos pensar su origen en el método socrático de enseñanza que se despliega en los textos de Platón. La idea básica del método denominado "mayéutico", del griego *maieutiké* ("arte de las comadronas de ayudar a parir"), consiste en que el maestro no transmite el saber al alumno, sino que es el discípulo quien extrae de sí mismo el conocimiento. Sócrates se opone a la idea de que la mente del alumno sea un receptáculo vacío en el que se puedan introducir las distintas verdades. Piensa que es a partir del diálogo individualizado entre maestro y discípulo que surge el conocimiento. De esta manera, considera al discípulo competente para encontrar dentro de sí la verdad. El punto de partida del método socrático son preguntas del tipo "¿qué es la virtud, la ciencia, la belleza?". Cuando el alumno da una respuesta, esta es interpelada por el maestro para desafiar y poner en cuestionamiento las certezas del aprendiz. De estas preguntas surgen el diálogo y el debate. Por último, la discusión concluye cuando el discípulo, con la ayuda del maestro, consigue alcanzar el conocimiento preciso, universal y estricto de la realidad que se investiga (aunque en muchos diálogos de Platón no se llega a este ideal y la discusión queda abierta e inconclusa).

Este método se distingue del de los sofistas, quienes pronunciaban discursos y, a partir de ellos, esperaban que los

discípulos aprendiesen. En cambio Sócrates, mediante el diálogo con el discípulo, le ayudaba a alcanzar por sí mismo el saber.

En este sentido, las tutorías promueven la conversación entre tutor y practicante y la indagación acerca del proceso de prácticas docentes.

UN DIÁLOGO QUE FAVORECE LA ALFABETIZACIÓN PROFESIONAL

Pensamos que tanto el grupo de reflexión como las tutorías individuales son dispositivos significativos que posibilitan profundizar en los aspectos personales que se expresan en las prácticas docentes. En ambos casos se propone mostrar la interacción teoría-práctica y la posición profesional asumida tanto en el momento de la planificación como en el desarrollo de las clases. Un aspecto importante es que también habilita a los pares a acceder a aquello que se ha realizado, inventado, creado, construido en las primeras prácticas docentes de sus compañeros.

El grupo de reflexión es un espacio de encuentro semanal en el que el coordinador-docente trabaja a partir de los emergentes que los participantes traen a la reunión. Se “ponen bajo la lupa” los elementos de la planificación, las situaciones ocurridas en las instituciones en las que se están efectuando las prácticas, los aspectos referidos a la dinámica del grupo-clase, los recursos y la bibliografía sugerida, etc. El grupo comparte y considera el tema que se decide tratar en cada reunión a la luz de las ideas y experiencias de cada integrante y de las sugerencias que el coordinador-docente propone. Entonces, a partir de las problemáticas reales que los miembros del grupo están enfrentando, surge una diversidad de modos de resolución.

Un elemento fundamental del espacio es la *retroalimentación*, como la práctica de ofrecer información específica sobre las producciones y el desempeño del practicante. Este ejercicio contribuye a la revisión y mejora de las programaciones y la adecuación del rumbo de las clases.

Cuando los practicantes se encuentran en situación de brindar información a sus pares y dar devoluciones sobre las presentaciones de otros, ponen en juego sus capacidades de observación, análisis, evaluación y diálogo. El contenido de la devolución también se convierte en objeto de reflexión tanto para quien la recibe como para quien la da. Pensar sobre las clases del compañero invita, en muchas ocasiones, a revisar aspectos de las propias clases para agregar o modificar algún elemento de la programación ya elaborada.

Por todo esto, las tutorías son espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual entre el docente y el practicante. Es un espacio de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas.

El propósito de instalar grupos de reflexión y tutorías individuales durante las prácticas es ofrecer espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones de enseñanza, y promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico.

En los encuentros grupales, el docente-coordinador, debe ser capaz de instalar una modalidad diferente de la clase tradicional donde es él quién propone objetivos, contenidos y actividades predeterminados. El desafío es que los participantes puedan expresar sus inquietudes y sus dificultades, a la hora de hablar de sus prácticas en el aula, sin percibir temores, presiones ni sentirse juzgados. Esto implica crear un clima de confianza y un verdadero equilibrio entre la sinceridad, la apertura y el respeto hacia uno mismo y hacia los otros.

Además, los grupos de reflexión presentan el desafío de aceptar la heterogeneidad del grupo (y de cada sujeto) en tanto singularidad, y, desde ese punto de partida, hacer una experiencia de aprendizaje del trabajo cooperativo. El grupo es un buen espacio para poner en juego la comunicación franca, la responsabilidad individual por los logros propios y grupales, la confianza y el respeto mutuo, la defensa de las propias ideas y los propios procesos, la búsqueda de consensos, el aprovechamiento de las diferencias. Trabajar en equipo colaborando con los otros incluye un fuerte compromiso interpersonal que implica el crecimiento y el desarrollo de cada uno de los miembros que lo componen.

Otro aspecto central de los dispositivos que nos ocupan está vinculado con la identidad profesional. Tanto el grupo de reflexión como las tutorías individuales se constituyen en espacios de "alfabetización profesional". Decimos esto porque los practicantes se enfrentan por primera vez con aspectos de la inserción laboral del docente, como la cultura institucional, el funcionamiento de la escuela en la que desarrollan sus prácticas, las normativas en las que tienen que encuadrar sus acciones, etc. Estos aspectos se convierten en situaciones que impulsan al practicante a construir las estrategias necesarias para participar de la cultura de la institución educativa, comprender y aprender habilidades de lenguaje y pensamiento propios de los ámbitos académicos, e iniciarse en la pertenencia a la comunidad profesional a partir de la apropiación de sus códigos, símbolos y convenciones. Tanto en los grupos como en las tutorías se reflexiona sobre las estrategias puestas en juego y el modo en que estas se imbrican con la enseñanza de un contenido curricular en un contexto y situación determinados.

Asimismo, ambos dispositivos suponen el aprendizaje de distintos roles (practicante, observador, evaluador) y facilitan el interjuego social.

Por último, y para concluir esta primera caracterización, podemos agregar que en los dos dispositivos presentados intervienen tres dimensiones de experiencia y reflexión entramadas: la intersubjetiva, la intrasubjetiva y la institucional.

MOMENTOS DEL PROCESO GRUPAL

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

-Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? - pregunta Kublai Kan.

-El puente no está sostenido por esta o aquella piedra - responde Marco- sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando.

Después añade:

-¿Por qué me hablas de las piedras? Es solo el arco lo que importa.

Polo responde:

-Sin piedras no hay arco.

ITALO CALVINO, Las ciudades invisibles

El relato de Calvino ilumina, desde nuestra perspectiva, la potencia que conlleva el trabajo en grupo. La posibilidad de compartir junto a otros una tarea en común propicia la negociación de significados, el poner en suspenso las ideas propias en pos de un producto común, la distribución de tareas y roles, la construcción a partir de la diversidad de miradas, de tiempo, de modos... En el verdadero trabajo grupal, en su faz cooperativa, el objetivo está centrado en la maximización de las potencialidades individuales, las cuales se ponen al servicio de la tarea común. En este sentido, el trabajo compartido supera las posibilidades individuales y se obtiene como resultado un doble aprendizaje: uno sobre el contenido específico

sobre el que trata la tarea, y otro centrado en las habilidades interpersonales adquiridas a partir de la participación en este tipo de experiencias.

Hemos realizado múltiples experiencias con los grupos de formación docente que, en este caso, están constituidos por un conjunto de miembros que ya forman parte de una comunidad profesional (ingenieros, médicos, abogados, etc.), y que poseen un objetivo común que es el de insertarse en otro campo profesional: la docencia. Este propósito se cumple en tanto hay interrelación con otros, y en tanto sus miembros se reconocen como pertenecientes al mismo grupo y comparten el mismo interés. A su vez, para dicho cumplimiento, el docente interviene en los aportes de cada uno de los estudiantes-practicantes y en el clima interno del grupo, considerando también que se ponen en juego variables del contexto externo, como la inserción en la institución educativa, que es parte sustancial de la formación.

Así pues, el trabajo grupal:

Está constituido por relaciones partes-todo en las que el todo tenga características de conjunto que le den cierta identidad pero donde también las partes conservan ciertos rasgos y caracteres propios, donde el todo no sea unificación de partes, sino unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamientos que vayan dando una organización peculiar y posibilidades de autoorganización en función de las relaciones internas y externas con el entorno social más amplio (Souto, 1993:30).

Es decir, que el docente, al caracterizar su grupo, no lo debe describir en tanto objeto sino que debe considerar fundamentalmente su dinámica, su puesta en acción, el "hacer" del grupo. Así, se comprende su complejidad, en el sentido de la diversidad de elementos que componen la estructura gru-

pal y lo variable de las interacciones entre los mismos: el acontecimiento, lo singular, la relación del todo con las partes, la no linealidad, los principios dialógicos de complementariedad y contradicción, los múltiples supuestos, el contexto, la historicidad.

Tanto en los grupos de reflexión como en las tutorías, el proceso de aprendizaje se puede organizar en torno a cuatro momentos: 1) la explicitación de supuestos y paradigmas; 2) la definición de la planificación; 3) la puesta en marcha, y 4) la evaluación del momento después.

Cuando trabajamos sobre supuestos y paradigmas, interrogamos a los estudiantes para explorar los mapas mentales a partir de los cuales diseñan e implementan acciones en sus prácticas. El objetivo es descubrir las teorías adoptadas y en uso (Argyris y Schön, 1974) que están guiando los comportamientos de los practicantes. Para esto, hacemos foco en los pensamientos del practicante, sus sentimientos y sus acciones e intentamos ayudarlo a zanjar la brecha entre la teoría adoptada y la teoría en uso. En el diálogo con el tutor o con el grupo se revela la presencia de contradicciones entre el pensar, el sentir y el hacer, lo que la mayoría de las veces es fuente de dificultades. Por eso, esta brecha se convierte en un contenido dinámico para la reflexión y para el diálogo.

Los dos dispositivos que estamos analizando operan sobre los preconceptos, los prejuicios, los temores respecto de la institución, los grupos de estudiantes y los contenidos a enseñar. Es a partir de la propia trayectoria como alumnos que estas representaciones se fueron construyendo, y pueden actuar de manera implícita a la hora de ejercer la docencia. Por este motivo, en el grupo de reflexión y en las tutorías se trata de hacer conscientes las creencias implícitas y de sacarlas a la luz.

Para ilustrar este punto, cabe recordar la preocupación

que un practicante trajo al grupo de reflexión después de observar a los alumnos del curso en el que iba a dar clase:

La profesora del curso me advirtió que ni se me ocurriera trabajar en pequeños grupos porque se indisciplinan y además los varones participan pero las mujeres no. Yo había pensado dividirlos para que resolvieran un caso, y así podríamos conectar los conceptos abstractos con la realidad. Pero si la profesora que los conoce me dice eso, mejor doy una clase expositiva.

Cuando comenzamos a dialogar y a explorar en profundidad el comentario del practicante, descubrimos que en teoría, él acordaba con los principios del aprendizaje cooperativo que había estudiado en la bibliografía. Por otra parte, en su biografía escolar recordaba cuánto se aburría en las clases en las que sus profesores se pasaban cuarenta minutos hablando. Además, se sabía a sí mismo buen expositor y tenía temor de perder el control de la clase si trabajaba en pequeños grupos. Temía que los alumnos adolescentes cometieran errores al discutir entre ellos, y al trabajar en simultáneo, él no podría monitorear el proceso de todos los grupos, ni evitar que surgiera algún imprevisto en la clase.

Develadas estas creencias, el practicante en cuestión pudo retomar la planificación de su estrategia original, y sus compañeros con más experiencia le sugirieron una serie de aspectos organizativos a tener en cuenta en el encuadre de la tarea, como dar las consignas por escrito, estipular el tiempo destinado a cada ejercicio y que en la puesta en común, cada grupo respondiera una sola de las preguntas del caso y se completara si alguno hubiera respondido diferente. Por otra parte, en el espacio tutorial individual, se trabajó especialmente sobre el sentido de las consignas que formularía en la clase y la diferencia entre enseñar ese contenido utilizando

una estrategia directa como la exposición y los beneficios del uso del análisis de casos en esta oportunidad.

Con el relato anterior, nos adentramos en el segundo momento: la definición de la planificación. El propósito de esta instancia es anticipar aquello que va a suceder en la clase. Lo importante aquí es que el grupo ensaye una diversidad de hipótesis acerca de lo que se quiere producir a partir de la construcción común de la clase o de una serie de clases. Se crean secuencias posibles de contenidos, recursos didácticos, variedad de actividades y se hacen explícitas a través de presentaciones al grupo. Son momentos altamente creativos en los que las ideas, las experiencias individuales, los saberes particulares se articulan con el fin de aportar al diseño de una planificación efectiva.

Como si estuviesen en un juego, los integrantes del grupo experimentan el significado del trabajo con otros, la suma y el enriquecimiento que deviene de los aportes de los demás. Se produce entonces la superación de errores, la configuración de nuevas redes conceptuales, el descubrimiento de recursos desconocidos y el enriquecimiento de las producciones individuales.

El rol del docente-tutor tiene aquí también un papel importante, puesto que es quien retroalimenta el diseño de la planificación. Los comentarios acerca de esta producción se hacen tanto por medio del correo electrónico como de modo presencial. Pero lo sustancial de este momento es crear una situación de confianza y de asociación entre tutor y practicante, de tal modo que este sienta las idas y vueltas de las correcciones del diseño de su plan como una instancia de aprendizaje significativo, y considere su producción como un borrador y una propuesta flexible y plausible de mejoras.

Acordada la versión más ajustada de la planificación, llega el momento de la puesta en marcha. Como ya hemos mencionado, cuando un docente se propone dar una clase, lo hace

poniendo en juego determinadas teorías de la acción. Sus propias teorías de la acción.

La observación y registro que el tutor y algún compañero realizan de la clase, permite rastrear las consecuencias operativas de las creencias del practicante. A su vez, este último, a medida que transcurren sus experiencias en el aula, adquiere mayor capacidad de reflexionar durante la acción misma y promover algún cambio en su planificación, a partir de ciertos emergentes que surgen en la clase. Si bien esto ocurre, al principio de las prácticas dichas reflexiones no son aún tan dinámicas ni flexibles. La práctica de la reflexión acerca del oficio de enseñar requiere entrenamiento y se hace más eficaz si es sistemática.

Después de la puesta en marcha se realiza la evaluación. En este momento, consideramos la retroalimentación como propuesta clave para evaluar. Nos hemos referido anteriormente al concepto de retroalimentación como la instancia de valorar producciones y/o desempeños. La materia prima de esta parte del proceso son los registros de observación de tutores y pares.

Para que la retroalimentación contribuya a la construcción de conocimiento y el ajuste de desempeños, es necesario tener en cuenta una serie de condiciones al momento de valorar la presentación del practicante:

- Focalizar la devolución en lo que el practicante hace o dice y no en su persona.
- Apoyar la retroalimentación describiendo situaciones concretas que actúan como evidencias.
- Promover un "volver a ver la película" de lo ocurrido.

El estudiante que participa de esta instancia debe tomar decisiones fundamentadas sobre la retroalimentación recibida. Para que esto suceda, la retroalimentación debe:

- Ser específica y concreta.
- Ser positiva y constructiva.
- Ser inmediata y puntual.
- Focalizar en algunos aspectos, según aquello que se propone evaluar.
- Estar situada en un contexto determinado.
- Posibilitar oportunidades de mejora.

En la conclusión de la retroalimentación debe quedar en claro, en función de lo planificado para la clase, qué se hizo y qué no, y se deben plantear sugerencias de cómo continuar para lograr los objetivos propuestos. Por supuesto, esto solo es posible si existe confianza mutua entre quien brinda la retroalimentación y quien la recibe.

El siguiente cuadro plantea cuatro dimensiones que reflejan la síntesis de toda retroalimentación. Estas dimensiones parten del diálogo entre el practicante evaluado y el tutor, o entre el practicante y un compañero que observa su producción y/o su clase. Es el producto de una conversación que incluye la autoevaluación, como modo de indagación de la propia práctica y la mirada del otro:

DEJAR DE HACER:	DEJAR DE HACER:
EMPEZAR A HACER:	EMPEZAR A HACER:

ENSAYAR... Y COMUNICAR

Las limitaciones de estos dispositivos están sujetas a la experiencia y al acuerdo que el coordinador-docente tenga respecto de este enfoque. No se trata de declarar los acuerdos, sino de comprender y ser consecuente con lo que significa coordinar un grupo de reflexión o ser tutor. Esto es, trabajar sin "guión" previo. O más aún, el trabajo en estos casos se desarrolla a partir del texto que es traído casi exclusivamente por el futuro docente. Los formadores desconocemos y no podemos controlar *a priori* de qué tratará cada encuentro. Tanto en los grupos de reflexión como en las tutorías se construye a partir de lo que efectivamente los alumnos traen. Esto es así, porque resulta fundamental que cada practicante se apropie de y reconozca sus propios modos de enseñar. De esta manera, se deconstruye una enseñanza implícita para que el sujeto se vuelva consciente de su propio potencial de desempeño como docente, de sus fortalezas y sus dificultades, de sus saberes, de lo desconocido, de lo que se anima a hacer y de lo que no puede. Esta experiencia es posible si el practicante está presente y es proactivo, y si el profesor tutor deja el espacio, tolera los silencios y ejerce su rol desde una escucha activa.

En el grupo, el formador debe abandonar el lugar de protagonista que asume en las clases convencionales y transformarse en facilitador de los intercambios entre los otros. También debe evitar sentencias como "esto está mal" o "esto no corresponde", porque cuando el docente sentencia, impide al estudiante que sepa lo que ignora de sí o del contenido y las formas de aquello que está enseñando. Si el formador crea condiciones de diálogo y de interrogación ("me pregunto, ¿sobre tu propuesta...?", "¿habrás contemplado en tu clase...?"), instala en el estudiante una pregunta a ser pensada y no una afirmación a ser obedecida.

En resumen, las limitaciones de estos dispositivos no se encuentran en el dispositivo mismo sino en el posicionamiento en el rol de facilitadores de quienes lo coordinan. En este sentido, los formadores de formadores debemos ser conscientes de nuestros propios límites, de lo que estamos dispuestos a hacer, de lo que podemos y de lo que no.

Siguiendo a Stenhouse, quisiéramos afirmar que el desarrollo del currículo no es posible sin el desarrollo de las capacidades reflexivas del profesor. Es necesario, entonces, que los docentes adopten una "actitud investigadora" definida como "una disposición para examinar con sentido crítico y, sistemáticamente, la propia actividad práctica". El autor distingue además la teoría de la práctica, y sostiene que:

En esta situación [la actitud investigadora], el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor (Stenhouse, 1985: 209).

Para ello, insiste en que los docentes deben compartir y comunicar sus trabajos con el fin de desarrollar conceptos y lenguaje teórico.

REFLEXIONES FINALES: LOS DISPOSITIVOS EN ACCIÓN



Pensamos que los dispositivos que presentamos en este libro son espacios para el aprendizaje y para promover la actitud de indagación crítica de un docente reflexivo. Al verse en situación de dar cuenta de sus supuestos, compartir sus planificaciones, observar a sus colegas, autoevaluar sus desempeños, recibir y dar retroalimentaciones, los practicantes ensayan no solo la reflexión sobre sus acciones y las teorías subyacentes, sino también la producción de comunicaciones orales y escritas que dan cuenta de su experiencia y del conocimiento que construyen en el transcurso de la enseñanza.

Tal como venimos señalando a lo largo del libro, la práctica educativa es compleja por naturaleza. Se espera de los docentes que preparen los programas, seleccionen contenidos actualizados, propongan actividades de aprendizaje adecuadas e innovadoras, planteen preguntas críticas e interesantes, propongan una variedad de recursos didácticos, evalúen eficazmente el aprendizaje. Además, como trabajan con grupos de estudiantes, se espera que se enfrenten a los problemas

grupales, familiares y sociales que atraviesan la realidad de dichos grupos. Considerando estos niveles de complejidad de la tarea, la formación docente debe reconocer que no es posible un aprendizaje en profundidad de las prácticas iniciales si no se indagan las propias experiencias docentes y al docente en su rol. Para ello es necesario establecer un diálogo entre las propias prácticas y las teorías que las sustentan, a través del intercambio del futuro docente con su grupo de pertenencia, con el tutor y consigo mismo. En este sentido, la enseñanza debe estar orientada a considerar la participación activa y comprometida de los practicantes en su propio proceso de aprendizaje, alentándolos a expresar sus ideas, a desafiarse a sí mismos, a ir más allá y a disponerse a compartir y debatir sus propios saberes teóricos, sus producciones y sus experiencias.

Con el fin de profundizar en el análisis de los dispositivos de formación, hemos elegido como modo de organizar el libro, que cada capítulo refiera a uno de ellos en particular. Los dispositivos van conformando así una trama, donde cada uno aporta desde su especificidad, pero su mayor valor reside en la particular articulación y configuración que se plantea entre ellos, lo que posibilita potenciar la propuesta de formación. Esto se debe a que todos los dispositivos se relacionan en torno al mismo propósito y comparten la misma perspectiva reflexiva. En ese sentido, pueden entenderse todos ellos como un único dispositivo de formación. Comprenderlos de esta manera contribuye a lograr un trayecto de formación donde la posición en relación con la importancia de las prácticas reflexivas está en el núcleo de la identidad y de la formación docente. Coincidimos con los autores que hemos mencionado a lo largo del libro, en que este paradigma reflexivo permite desplegar una dinámica y un poder de los docentes sobre su trabajo y sobre la organización escolar, alejados de una concepción burocrática de la

enseñanza y relacionados directamente con una práctica de enseñanza responsable.

Promover docentes reflexivos significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino también del análisis y la aceptación de la riqueza que encierran las buenas prácticas de enseñanza.



- Allen, D. y Ryan, K. (1978): *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Alliaud, A. (2004): "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana*, 34 (3). Disponible en <<http://www.rieoei.org>> [fecha de acceso: 12/01/06].
- Anijovich, R. y Mora, S. (2004): "El docente reflexivo: clave para la innovación", trabajo presentado en Jornadas Pedagógicas, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Arfuch, L. (2002): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, FCE.
- Argyris y Schön (1974): *Theory in Practice*, San Francisco, Jossey- Bass.
- Argyris, C. (1999): *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica.
- Avila, R. (2004): "La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: Hacia una epistemología de la observación", *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, nº 21, diciembre, Chile.

- Barbier, J (1999): *Prácticas de formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Novedades Educativas.
- Beillerot, J. (1996): *La formación de formadores*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Novedades Educativas.
- Beillerot, J. y otros (1998): *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires - Barcelona - México, Paidós.
- Bernard, H. (1988): *Research Methods in Cultural Anthropology*, Londres, Sage.
- Bernstein, B. (1985): "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de Educación*, 45-71, primer semestre, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- (1989): "Acerca del *currículum*", en *Clases, código y control*, Madrid, Akal.
- Blanchard Laville, C. (1996): *Saber y relación pedagógica*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2005): "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros", *Con-ciencia Social*, 9, 58-69.
- (2007): "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional", *Revista Estudios de Educación*, nº 12, Universidad de Navarra, 13-30.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006): "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual", *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), art. 12. Disponible en <<http://www.qualitative-research.net>>.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Boud, D. y Walker, D. (1993): "Barriers to reflection on Experience", en D. Boud, R. Cohen, y D. Walker (eds.): *Using Experience for Learning*, Bristol, Open University Press.
- Bourdieu, P. (1976): "Algunas propiedades de los campos", ficha de la exposición de la Escuela Novial Superior, París.

- Boyd, E. y Fales, A. W. (1983): "Reflective Learning: Key to Learning from Experience", *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99-117.
- Bruner, J. (1991): *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- (1994): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Calderhead, J (1989): "Reflective Teaching and Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Camilloni, A. (1995): "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior", Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria, Universidad Católica de Valparaíso (mimeo).
- (2006): *Notas sobre la historia de la teoría curricular*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Candia, M. (2008): "El trayecto de la práctica como configuración compleja", *Novedades Educativas*, nº 215, año 20, noviembre, Buenos Aires.
- Cappelletti, G. y otros (2004): "La formación de profesores universitarios en la universidad Maimónides", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 35, segundo semestre, Chile, Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile.
- Cappelletti, G.; Sabelli, M. J. y Tenutto, M. A. (2007): "¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza", *Revista de Medicina y Cine*, vol. 3, nº 3, julio, Ediciones Universidad Salamanca. Disponible en <<http://www.usal.es>>.
- Cardinaux, C.; Clérico, N.; Molinari, R. y Ruiz, G. (2005): *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA.
- Castellano, S. y Lo Coco, M. (2006): "Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller", *UNirevista*, 1, 3.

- Catelli, N. (1991): *El espacio autobiográfico*, Barcelona, Lumen.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001): *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Clandinin, D. J. (2002): "Stories Lives on Storied Landscapes", *Curriculum and Teacher Dialogue*, vol. 4, nº 1, Universidad de Alberta.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. (1990): "Stories of Experience and Narrative Inquiry", *Educational Researcher*, vol. 19, nº 5, pág. 2, Canadá.
- (1994). "Personal Experience Method", en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Newbury Park.
- (2000): *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cole, A. (1989): "Researcher and Teacher: Partners in Theory Building", *Journal of Education for Teaching* 15, 225-237.
- Contursi, M. y Ferro, F. (2000): *La narración. Usos y teorías*, Buenos Aires, Norma.
- Cooper, J. y Stevens, D. (2006): "Journal-keeping and Academic Work: Four Cases of Higher Education Professionals", *Reflective practice*, vol. 7, nº 3, agosto, 349-366, University of Hawaii, USA.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*, Londres-Filadelfia, Falmer Press.
- Davies, A. (1998): "Thinking about 'Narrative Reasoning' as Methodology: A Response to 'Narrative Reasoning and Teacher Development': A Longitudinal Study", *Curriculum Inquiry*, nº 28, año 4, Canadá.
- de Grave, W. et al. (2001): "Student Perceptions about the Occurrence of Critical Incidents in Tutorialgroups", *MED TEACH*, 23 (1), 49-54, Reino Unido, AMEE.
- De Ketele, J. M. (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Madrid, Visor Libros.

- De Miguel, J. M. (1996): *Auto/biografías*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos.
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006): *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza.
- Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Diccionario Asuri de la lengua española* (1987), Bilbao, Asuri de Ediciones.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial - FLACSO - Fundación OSDE.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Eisner, E. (1998): *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós.
- Evertson, C. y Green, J. (1989): "La observación como indagación y método", en Merlin C. Wittrock (comp.): *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador.
- Elbaz, F. (2002): "Writing as Inquiry: Storing the Teaching Self in Writing Workshops", *Curriculum Inquiry*, nº 32, año 4, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.
- Ferry, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- (1997): *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Novedades Educativas.
- Filloux, J. (1996): *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1991): "El juego de M. Foucault", en *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- (1997): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004): "Las figuras del extranjero", en G. Frigerio (coord.): *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*.

- Textos multidisciplinares*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinares, Ensayo y experiencias (nº 48).
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996): "Requisitos para exploraciones y registros", en *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana.
- Gothelf, E. (2007): "El diario de formación como estrategia para la reflexión sobre la práctica y la construcción de la identidad profesional del profesor", Buenos Aires, inédito.
- Gore, J. y Zeichner, K. (1991): "Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States", *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 119-136.
- Greene, M. (1995): *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- Gregorio, M. (1979): *Microenseñanza*, Zaragoza, Edelvives.
- Grossman, P. L. (1990): *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, Nueva York, Teacher College Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995): *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*, Sydney, University of Sydney.
- Hojenberg, V. (2008): "¿A qué jugamos? Un paso por el programa de formación y capacitación docente", *Revista Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, año IX, vol. 9, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Ickowicz, M. (2004): "La formación de profesores en la universidad", *Revista IICE*, nº 22, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Jackson, P. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- (1999): *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jason, H. (1967): "Actors, Close Circuit TV Help Students Learn 'Art' of Medicine", *News and Comment. Institute of*

- Biology and Medicine*, Michigan State University, noviembre.
- Kember, D.; Jones, A.; Loke, A.; McKay, J.; Sinclair, K.; Tse, H.; Webb, C.; Wong, F.; Wong, M. y Yeung, E. (1999): "Determining the Level of Reflective Thinking from Students' Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow", *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 18-30.
- Korthagen, F. (2002): *Reframing Teacher Education: The Realistic Model*, Netherlands, Utrecht University.
- Libedinsky, M. (2008): *Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*, Buenos Aires, Noveduc.
- Liston, D. y Zeichner, K. M. (1993): *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- McEwan, H. y Egan, E. (1998): *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Moliner, M. (1990): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- Monereo, C. (1997): "'Les Demoiselles' de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento", ponencia presentada en el III Seminario sobre Constructivismo y Educación, Sevilla, 20, 21 y 22 de noviembre.
- Nicastro, S. (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.
- Noffke, S. y Brennan, N. (1998): "The Dimensions of Reflection: A Conceptual and Contextual Analysis", ponencia presentada en AERA, Orlando.
- Peleberg, A. (1987): "Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores", traducción del original publicado en *Unesco's Bulletin Prospects in Education*, vol. I, nº 3, 1970.

- Pennebaker, J. (1994): *El arte de confiar en los demás*, Madrid, Alianza.
- Perrenoud, P. (2000): *Construir competencias desde la escuela*, Caracas, Dolmen.
- (2001): "La formación de los docentes en el siglo XXI", *Revista de Tecnología educativa*, XIV, nº 3, Santiago, Chile, 503-523.
- (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- (2005): "El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros, análisis de las prácticas y toma de conciencia", en L. Paquay; M. Altet; E. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE.
- Pinar, W. F. (1988): "'Whole, Bright, Deep with Understanding': Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method", en W. F. Pinar (ed.): *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pineau, G. y Jobert, G. (1992): *Histoires de vie*, París, Collection Defi-Formation, L'Harmattan.
- Plummer, K. (1989): *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Madrid, Siglo XXI.
- Poggi, M. (comp.) (1995): "La observación: elemento clave en la gestión curricular", en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Porlán, R. (1999): "Investigar la práctica", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, España.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1992): *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea.
- Pruzzo, V. (2002): *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*, Buenos Aires, Espacio.
- Pujadas Muñoz, J. (1992): "El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales", *Cuadernos Metodo-*

- lógicos, nº 5, Madrid, Centro de Investigaciones Socio-psicológicas.
- Ricard-Fersing, E. (1999): "Towards a Philosophy of Reflective Practice", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 7, nº 2, Universidad de Creteil, Francia.
- Santana, F. (1982): *Microenseñanza y habilidades técnicas del profesor*, Colombia, McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (1993): *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal Universitaria.
- Scanlon, J. M. y Chemomas, W. M. (1997): "Developing the Reflective Teacher", *Journal of Advanced Nursing*, 25 (6), 1138-1143.
- Schön, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós - MEC.
- (1998): *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- Shepherd, M. (2006): "Using a Learning Journal to Improve Professional Practice: A Journey of Personal and Professional Self-discovery", *Reflective Practice*, vol. 7, nº 3, agosto, 333-348, University of Brighton, UK.
- Schulman, L. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Souto, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1999): "Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica", en M. Souto y otros (1999): *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2006): "Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones", *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, nº 1, Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1985): *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- Terhart, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado?", *Revista de Educación*, 284, 133-158. (Presentado

- originalmente como ponencia en la Deutsche Gessellschaft Für Erziehungswissenschaft, Kiel, 1984).
- Thorpe, K. (2004): "Reflective learning journals: from concept to practice", *Reflective Practice*, 5, 327-344, Alberta, Canadá.
- Van Manen, M. (1995): *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Oxford.
- Vázquez, F. (2004): *La cultura como texto, lectura, semiótica y educación*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Villar Angulo, L. M. (1986): *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*, Valencia, Promo-libro.
- Wong, K. Y.; Locke, A. Y.; Wong, M.; Tse, H.; Kan, E. y Kember, D. (1997): "An action research study into the development of nurses as reflective practitioners", *Journal of Nursing Education*, 34 (10), 476-481.
- Zabalza, M. (2002): *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.