

Prácticas y residencias en la formación de docentes

Claves de análisis de opciones teórico metodológicas¹

Gloria E. Edelstein

Introducción

Interpelar la experiencia de los últimos años en la formación de profesores significó un doble esfuerzo: seleccionar las cuestiones nucleares que permitieran dar cuenta de una práctica polifacética de intervención en dicho campo, e intentar hacerlo a partir de una exigencia de síntesis impuesta por los límites necesarios que plantea ajustarse a un texto escrito a los fines de su publicación. Como suele ocurrir frecuentemente ante circunstancias de esta naturaleza, se entremezcla el deseo con una imposibilidad: dar cuenta de un quehacer, sin tornearlo, sin violentarlo de alguna manera. Posibilidad que, al mismo tiempo, en tanto memoria de experiencia, de descubrimiento de nuevos sentidos acerca de una práctica que permite su recreación.

Rememorar lo vivido, encuentra un atajo cuando se resuelve en una selección-opción. En tal sentido, una primera aproximación nos conduce a:

- decir acerca de algunos aprendizajes, hallazgos, desarrollos desde el plano conceptual, que resultaron fértiles para vislumbrar nuevos caminos y ensayar propuestas para andarlos;
- compartir viejos y nuevos problemas que reclaman, desafían, la construcción creativa de alternativas de pensamiento y acción en diferentes ámbitos de la formación de docentes;
- socializar ideas e interrogantes que giran en torno a núcleos de problemas centrales en la formación, teniendo como mira en particular los espacios de prácticas y residencias². Estas ideas e interrogantes remiten necesariamente a enfoques acerca de la profesionalidad y a perspectivas en la formación docente.

Acerca de lo aprendido:

los hallazgos en términos conceptuales.

Avanzar en precisiones al caracterizar

las prácticas docentes como objeto de estudio

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por contextos particulares. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En el esfuerzo de analizarla, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos.

Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. En este sentido, el tiempo permite reconocer que en los procesos formativos resulta de interés diferen-

ciar las razones que den cuenta de este corrimiento desde niveles o escalas diferentes.

Desde un nivel de análisis macrosocial, tales tensiones remitirían, entre otras cuestiones, al impacto de condiciones que regulan las prácticas (Bonafe, 1988): las políticas y su expresión en diferentes formas de regulación y prescripción; los discursos como expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica (en gran medida contradictorios); las agencias, como instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular; y, en relación con ello, el papel de la administración y el control, la elaboración y comercialización del material curricular, la producción de conocimiento pedagógico especializado; la multiplicidad y diversidad de escenarios que constituyen el contexto espacio-temporal de las prácticas y las representaciones y significaciones con las que se dota ese contexto. Las culturas y los significados específicos que se producen en relación con estas prácticas, creencias, mentalidades, asunciones arraigadas en los distintos agentes de la comunidad; el mercado y el control sobre la fuerza de trabajo; también las resistencias, es decir, las formas de respuesta desde el sector docente a la hegemonía.

En un nivel meso -institucional-, cabe aludir al tipo de organización en que esta práctica se inscribe: surcada por una red burocrática (normativas, prescripciones); parte de una organización jerárquica (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros); enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (valorización-desvalorización) (Achilli, 1988).

A partir de un registro de otro alcance, de micronivel, se puede advertir que, fruto de pautas internalizadas, se generan representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer. Entre otras, olvidar el atravesamiento de cuestiones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los alumnos o del grupo, cuando en muchos casos se está sujeto a visiones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno ideal. A esto se agrega la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se

trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, en la que los docentes, muchas veces al margen de su conciencia y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder asociado al control (en el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido) (Remedi, 1988; Becerra, 1989).

Se trata esta última de una representación que sería una de las ilusiones más potentes: considerar que, por efecto del compromiso moral que asume y por la valoración positiva de su tarea, puede quedar al margen de las múltiples redes en que se juega el poder, que solo se ejercería desde esta lectura en espacios ligados a la autoridad formal (la institución, el Estado). El docente despliega su trabajo en un ámbito particular en que también circula el poder. En el interior de la red de relaciones que establece con los alumnos, que para mantenerse supone mutuos reconocimientos, se construyen espacios de micropoder, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia.

El desplazamiento de la centralidad del trabajo en torno al conocimiento se vuelve, en ciertas ocasiones, condición propiciatoria para que en la vida de las aulas se refuerce esta realidad casi ineludible. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función terminan por asociarse a la sanción y al control. La falta de problematización deriva en la dominancia de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad.

¿Qué hacer con estas tensiones y contradicciones? Asumir que se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica. Porque se trata de un sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de las instituciones, ámbitos particulares de despliegue de su actividad profesional. Desde esta perspectiva, es necesario trabajar las huellas de la formación, procurando la generación de esquemas de acción alternativos.

La tarea no es para nada sencilla, cualquiera sea el trabajo que se realice siempre subsistirá una legítima parte de opacidad. De ahí la

complejidad de estas prácticas, cuya aprehensión y trabajo de inteligibilidad requieren metodologías alternativas, muy distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos canónicos. Esta complejidad reclama una lectura molar, holística y ya no molecular: una perspectiva multireferencial donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen posiciones centrales; donde lo imaginario y lo inconsciente, la fantasía, la vida afectiva, especialmente el peso de las implicaciones, no queden separados, solapados en el conjunto de los datos. Se modifican así profundamente las relaciones entre implicación y distancia, siempre necesarias, paradójicamente, al abordar el estudio de prácticas sociales.

Ante esta complejidad, cambiar los registros. Derivaciones metodológicas

Otro aprendizaje importante fue advertir que profundizar el conocimiento acerca de las prácticas docentes de este modo caracterizadas requiere necesariamente cambiar los registros, suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales. Supone, además, reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dichas prácticas e implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su complejidad y problematicidad.

En este sentido, se recupera en primera instancia el enfoque socio-antropológico, en particular de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica. Esta redefinición, entre las principales cuestiones, revaloriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y macrosocial, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico y de una adecuada armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando así distancia de los encuadres antropológicos clásicos (Rockwell & Ezpeleta, 1987).

¿Por qué interesa esta perspectiva? El centro de atención es la escuela y el aula, escalas para observar-analizar la realidad educativa en procura de diferenciarse de posturas que operando desde una visión homogeneizadora y universalizante se definen en términos de desviación o ausencia respecto de la norma, no permitiendo reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se trata en cambio de no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas.

En el marco de este enfoque, se sostiene básicamente que la mirada es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas (los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización) que inhiben la apertura a otros registros. Así se va construyendo un sentido común “académico” que es la lente con la que se acostumbra a mirar la escuela y el aula, que no hace posible dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan -procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros.

Tal dinamicidad se constituye en historia no documentada contraponiéndose muchas veces a la “historia oficial”, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución. Y es la historia no documentada, justamente, la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque que sienta sus raíces en la recuperación de “lo cotidiano” (aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los sujetos sociales) como categoría central, teórica y empírica. Solo es posible identificar estos aspectos a partir de indicios que es necesario descifrar.

En esta perspectiva, se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos; por ello se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que construyen desde su lugar. Al respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que

existen diversificados patrones de interpretación. Se hace imprescindible, en consecuencia, procurar descentrarse de los propios parámetros, desabsolutizar el propio referencial.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego admiten la descripción de tramas de evidencia diversa que se considera esencial capturar en dirección a avanzar en la comprensión de lo singular.

Los aportes de la perspectiva socio-antropológica son ampliados luego desde los desarrollos de la narrativa en investigación educativa, por el valor de apelar y a la vez recuperar a lo largo del proceso relatos de experiencias de formación. Por cierto, una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo que, en muchos casos, las caracteriza. Es necesario, entonces, apoyarse básicamente en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad, superando posiciones objetivistas que acentúen la rigurosidad de las descripciones y, así, interesarse particularmente por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a los sujetos, las situaciones y procesos objeto de estudio.

La complejidad de las prácticas reclama ser conscientes de la importancia de ampliar los registros sobre las mismas y, para ello, remitir a diferentes campos de conocimiento, integrando categorías teóricas de referencia y herramientas metodológicas, explorando en diferentes fuentes y dando lugar al trabajo interdisciplinario. Ello significa apelar a una posición de reflexividad permanente, lo que implica una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en el investigador como en los sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación. Sobre todo, a partir de entender que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención.

Acerca de los problemas

Respecto de las unidades curriculares destinadas a las prácticas en la formación inicial de docentes

Nominación e identidad³

Las formas de nominación o designación de los espacios de la práctica, en muchos casos, están cargadas de una ambigüedad que no deja entrever referentes claros. ¿Qué efectos produce en los sujetos a cargo de estos espacios?

El nombre propio se desgaja del tiempo y del espacio y de las variaciones según los lugares y los momentos. Garantiza a los individuos designados, más allá de los cambios y las fluctuaciones, la constancia nominal, la identidad en tanto especificidad que requiere el orden social. “Designador rígido”, el nombre propio es la forma por antonomasia de la imposición arbitraria que llevan a cabo los ritos de institución. El nombre propio es soporte, atributos y atribuciones; descripción oficial, certificado que garantiza de forma irreversible una capacidad (o una incapacidad).

Cabe entonces advertir la necesidad de un movimiento que a la vez que problematiza, relativiza el nombre propio, reconoce su valor de referencia frente a la ambigüedad. Conjunto de ideas que quizás podrían abrir puntos de indagación con respecto a la configuración de los espacios de la práctica. Más aún si la indagación amplía el punto de interrogación en procura de analizar el lugar (como lugar social) de estos espacios en el campo de la formación como campo social.

En este punto resultan también fértiles los aportes de Bourdieu sobre los campos sociales, espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Este campo se define por lo que está en juego, los intereses y compromisos específicos, las apuestas que en tanto producto histó-

rico engendra y activa que se constituyen en condición de su propio funcionamiento. Se estructura por el capital en juego en un momento dado del tiempo (capital económico, cultural, social, simbólico) que otorga reconocimiento, consagración, prestigio, distinción, autoridad, legitimidad; que implica relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en el juego y que, por ende, genera un campo de luchas. Son esencialmente dinámicos, por lo que se definen y redefinen históricamente. Redefinición respecto de la cual no puede establecerse una causalidad única y que puede devenir de la propia lógica interna o deberse a la incidencia de factores externos al campo específico. No se puede desligar los actos de pensar de las condiciones sociales de producción de conocimiento. He aquí un interesante punto de interrogación-problematización.

Desde otra línea de sentido -que puede resultar de interés rescatar-, cabe reconocer que en el proceso por el cual las disciplinas (como campos de conocimiento) se autonomizan, marcan sus fronteras y se legitiman, se van generando, hasta que finalmente se normativizan, las prácticas rutinarias de asunción de comportamientos específicos lo que finalmente genera en los sujetos cierta identidad que conlleva la imposición y la aceptación de percepciones, valoraciones, derechos y obligaciones no menos específicos. Los subuniversos simbólicos de significado propios de cada disciplina generan no solamente formas de legitimidad particularizadas, sino que también inciden en la legitimación de los sujetos según los papeles que desempeñen. En tanto la identidad se construye en virtud de la existencia de la alteridad, de lo otro, la identidad disciplinaria es también eminentemente opositiva. De hecho, las distintas disciplinas conforman modos de exclusión que operan a partir de un trabajo hacia su interior. Se observa también un disciplinamiento de los sujetos en el sentido de que deben someterse a las distintas formas de control que se establecen en cada caso y, entre otras, a las reglas del discurso imperante que a su vez está monitoreado desde los límites, los márgenes de su propio territorio, lo que en muchos casos se ha traducido en una creciente cristalización de estos espacios.

Estas versiones construidas desde las disciplinas, que en el currículum tienen su traducción en las asignaturas, se extrapolan con demasiada frecuencia al plantear en los diseños espacios que remiten a diferentes disciplinas. Los nuevos *curricula* para la formación docente estarían en este sentido abriendo curso a una oportunidad.

El problema reside en cómo aprovechar al interior de estos espacios los aportes de profesionales formados en distintas disciplinas que en razón de ello pueden llevar a cabo convergencias relacionales innovadoras con una fuerte potencia explicativa y novedosa capacidad heurística. ¿Cómo hacer de esto la vía principal de autorización, de legitimación de los espacios de la práctica en los planes de formación de docentes?

Entendemos, en esta perspectiva, que los espacios curriculares destinados a las prácticas, por su inespecificidad, al ser incorporados en los diseños curriculares para la formación, abren paradójicamente desde ese marco de ambigüedad una potencialidad, la de reparar ciertos vacíos y vacancias en los planes de formación, tanto a nivel conceptual como metodológico particularmente en atención a la diversidad de contextos, realidades y prioridades regionales y locales.

Una construcción interdisciplinaria

Probablemente no surjan dudas en cuanto a que estos espacios requieren una construcción interdisciplinaria. De ahí que resulte atinado revisar los debates sobre el tema.

Hoy se cuestionan sin timidez los seguros caminos del conocimiento. La incertidumbre no es una palabra de moda, es un signo que pone precisamente en tela de juicio esta seguridad. El reto no es simple, se han complejizado los objetos de conocimiento, se abre en simultáneo la búsqueda de nuevos caminos, maneras de abordar y comunicar saberes en discusión. Según María Saleme, ya no se trata de sumar conocimientos provenientes de campos distintos desde una hiperespecialización sino sencilla y dificultosamente de religar conocimientos organizándolos con sentido integrador. No se trata en

este marco de desestimar la unidad del objeto, tal como lo abordan las disciplinas, sin embargo, ya no es posible desentenderse de su ser multifacético como se constituye desde la interdisciplina (Saleme, 2000).

La naturalización del conocimiento operada por el sentido común no actúa solo como un bloqueo epistemológico en el plano de desarrollo de las ciencias: actúa en la inercia de las instituciones de enseñanza como un bloqueo en la relación con el conocimiento. La “disciplina”, en este sentido, es también víctima de la saturación del encierro. La interdisciplina presupone la fragilización de los campos donde se constituyen las disciplinas, implica duplicar las dudas pero también volver a una divulgación científica de las ciencias, una narración que permita abrir sus límites.

Desde la convergencia multidisciplinar -y esto se expresa ya como tendencia en la producción de conocimientos- comienzan a instituirse regiones, campos en los que se traducen las disciplinas básicas a un nuevo código interno. Se genera así un cruce de disciplinas que sin llegar al trabajo interdisciplinario crea un código propio y un ámbito de prácticas e investigaciones que se actualiza permanentemente a través de la traducción al código propio de las transformaciones de otros campos disciplinarios aun cuando no se desarrolle un “corpus” de conocimiento autónomo capaz de promover procesos de conocimiento desde adentro.

Asistimos a una reconfiguración del pensamiento social, a un nuevo trazado de fronteras, a una nueva cartografía de las disciplinas sociales (Geertz, 1996). Se comienzan a desarrollar espacios de conocimiento limítrofes que se hallan en los bordes, en los que las fronteras de una disciplina se confunden con otras. El desarrollo de estos espacios comunes implica la ampliación del campo disciplinario, a la vez que la superposición con otros campos. Moviliza un proceso complejo en el que se intersectan dos o más campos disciplinares, con desarrollos e identidades dispares. Se asiste también al surgimiento de nuevos objetos y nuevos problemas, estricto sentido del término interdisciplina. Nuevos objetos nunca antes considerados, nuevas

miradas sobre objetos, nuevos problemas analizados con métodos y técnicas de larga tradición en otros campos.

Interesa en este aspecto destacar que solo a partir del reconocimiento de la diferencialidad puede evitarse la tendencia a un conocimiento que en su pretensión omnímoda no podría ser otra cosa que una mezcla analíticamente indiscernible de perspectivas y niveles de análisis que requieren ser discriminados. Cabe en esta perspectiva pensar en acercamientos tentativos, ensayos; voluntad que propone, a partir de intereses específicos, los criterios desde los cuales la conexión interdisciplinar se vuelva posible. Y es justamente desde esta contingencialidad asumida, que lo interdisciplinar se revela no solo como autorizable sino también como deseable y necesario.

En el marco de estos debates resulta de interés destacar que interpretaciones actuales de la interdisciplina han abandonado la idea de unidad del conocimiento y buscan más bien la articulación de sectores acotados del saber. Se trata de una interdisciplinariedad local que desecha explícitamente la búsqueda de grandes síntesis. Desde esta redefinición de la noción, se desconfió no solo de la posibilidad de ciencia unitaria, sino también de los principios racionalistas, generalizantes y normativos que la sustentaron.

El trabajo interdisciplinario reclama asumir la práctica de una convivencia aceptable con el otro disciplinado, de modo que, en primer lugar, se puedan comprender las respectivas lenguas, tarea nada sencilla si tenemos en cuenta que dicho aprendizaje demanda años de estudios disciplinantes. Esfuerzo justificado si se admite que estas búsquedas devienen de los fuertes cuestionamientos a los núcleos duros de los espacios disciplinarios tradicionales que, entre otras cosas, han puesto en evidencia la fragilidad y arbitrariedad de la cartografía que habían construido.

Respecto de las residencias

La doble inscripción institucional de las propuestas

La entrada en las instituciones educativas para la residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

Significada de este modo, la relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, instituciones, culturas. Desde allí se debe asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Para ello, es necesario poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible espacios deliberativos, reflexivos y críticos en los que compartir y construir nuevos conocimientos.

La co-construcción supone la interacción social con otros. Remite a una fuerza contextual y a una fuerza implicativa. Articuladas dialécticamente quizás permitan imaginar situaciones en las que las acciones tengan suficiente fuerza implicativa como para cambiar el contexto en que suceden.

De lo que se trata es, coincidiendo con Connelly y Clandinin (1995), de construir comunidades de atención mutua en la que todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos. Ello implica mejora en las disposiciones y capacidades sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los mismos procesos de trabajo, que no son a corto plazo. Lleva tiempo a los participantes reconocer el valor de apostar a la relación. Relación que implica sentimientos de conexión que se desarrollan solo en situaciones de igualdad, atención mutua y propósitos e intención compartidos. Implica, además, prestar atención a

la forma de situarse en la relación con otros ya que los participantes modelan en sus prácticas una cierta valoración y confirmación mutua. Se impone, entonces, la necesidad de tiempos, de espacios y de voz. Hablar por uno mismo y sentirse oído por otros. Voz que sugiere vínculos, el vínculo del sujeto con el sentido de su experiencia.

Se trata de un juego de creencia. Una forma de trabajar que exige conocimiento conectado. Este juego conlleva un proceso de autoinserción en la historia del otro, para conocerla y darle voz. En este contexto experiencial se reflexiona sobre vivencias procurando explicarlas a otros. El clima adecuado para ello requiere un delicado giro mental en los participantes; una particular sensibilidad que haga posible que se reajusten horizontes temporales, sociales y culturales.

Sin embargo, las formas arraigadas de pensar, decir y hacer en los ámbitos educativos, todavía en muchos casos, a raíz de viejos modelos internalizados, no son precisamente propiciatorias de tales propósitos. Porque además, en general, las estrategias de implementación de las políticas de reforma en las instituciones formadoras han hecho que estas se sientan seriamente amenazadas en su subsistencia, con la consecuente pérdida de identidad que de ello se deriva y, por ende, dando lugar a climas propicios para el resurgimiento de individualismos y formas balcanizadas en la concreción del trabajo cotidiano, rasgos antagónicos con cualquier pretensión aunque sea incipiente de construcción solidaria.

En este sentido, el desafío sigue siendo procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas, trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización, recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales, admitir asimismo la urgencia de ciertos cambios e intentar caminos diferentes.

El énfasis en la observación-evaluación por sobre la construcción de conocimientos

Las residencias plantean un problema sustantivo: despejar el énfasis del atravesamiento evaluativo que signa las propuestas como sello inevitable ante la fuerza del valor social de la acreditación.

Pasar a un planteo en términos diferentes implicaría admitir que constituyen un momento privilegiado para compartir y construir conocimientos ligados a las prácticas profesionales que no se puede perder. Esto significa apostar a la especificidad formativa de estos espacios.

El papel históricamente asignado a la observación en los procesos de residencia no ha sido propiciatorio de un marco que permita concretar este propósito. Quebrar la fuerza de este nexo supone distancia con la observación ligada a la vieja idea de crítica pedagógica; distancia también con el énfasis en conductas observables, parámetros y categorías predefinidas, con el valor instrumental asignado a las planillas-grillas, guías de observación -no solo aquellas claramente objetivables, desde su materialidad impresa en un esquema, también las grillas interiorizadas, más sutiles en sus efectos. Admitir que en la observación se juega la mirada de un otro autorizado adquiere un poder asociado con la dominación. De ahí su eficacia como dispositivo que otorga visibilidad desde un lugar significado como de supervisión, que por tanto se asocia a la vigilancia, al control y la sanción.

Se hace necesario un cambio: observar para conocer, conocer para comprender. La observación, así entendida, no es solamente medio para obtener información sino también un proceso para producir conocimientos. Ello requiere observar la observación, objetivar el propio lugar, reconocer la no neutralidad; admitir que se mira desde pequeñas hendiduras y que mucho del territorio del otro queda fuera de las inquisiciones de la curiosidad. Asumir que se trata de una operación que reduce sentidos, en tanto registra aquello que puede ser visto y oído; encuentro de miradas de los sujetos que en realidad debiera intermediarse por el objeto que los reúne centrando el foco en la cuestión del conocimiento, triangulando la relación. Triangulación que demanda trabajo para sostener como centro el vértice pertinente en cada caso.

La evaluación en el marco de las residencias desde esta perspectiva conduciría a poner en el centro la propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia. De ahí que incorporarla no solo en función de acreditación sino como analizador

que permita reconocer los recorridos, los movimientos que cada sujeto va realizando en la generación de la propuesta para las prácticas, es sumamente operativo. Superar la apuesta individual a parámetros de excelencia posibilitaría rastrear la diversidad en los procesos, en los estilos y modalidades de avance singularizados. El formador en todo caso únicamente marca momentos y apuesta a concretar desde una posición de ayuda las mejores producciones posibles en cada situación. Desplazamiento impostergable: girar el foco de atención de la observación-calificación a la construcción de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza.

Nuevos enfoques de la evaluación en los centros de formación podrían dar lugar a un alto potencial generador de nuevos hábitos desde la formación inicial de grado, que puedan al menos marcar una huella en la actuación profesional futura.

Ideas e interrogantes respecto de núcleos centrales de problematización en las decisiones teórico-metodológicas

Contenidos, dispositivos y condiciones en los procesos de formación

1. Interrogar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia conmueve, desde los cimientos, la estructura de conocimientos y saberes necesarios. Y en este sentido, todo intento de codificación resulta insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión en diferentes comunidades académicas pareciera coincidir en que una pluralidad de conocimientos y saberes son necesarios para la docencia.

Estos conocimientos profesionales diversos junto a esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación, evaluación permiten combinar conocimientos en situación junto a ciertas actitudes básicas: el reconocimiento del otro, la conciencia de las propias represen-

taciones, la apertura a la colaboración, el compromiso. Pluralidad de conocimientos y saberes: teóricos y prácticos que preparan y guían la acción, rutinas interiorizadas que intervienen en las decisiones interactivas. Conocimientos teóricos: los que se deben enseñar, los necesarios para enseñar, también designados saberes de referencia, saberes disciplinarios. Los saberes prácticos, resultado de las vivencias cotidianas, contextualizados, saberes empíricos o de experiencia. Saberes sobre/ acerca de la práctica y los que se obtienen de la práctica, saber de experiencia, saberes de integración resultantes de la adaptación situacional. También, saberes intermediarios para analizar, leer, nombrar y teorizar las prácticas; conceptos que hacen posible traducir en palabras el hacer; saberes herramientas que permiten enfrentar las limitaciones y los imponderables del oficio.

La pregunta central en este sentido pareciera ser cómo se conjugan los distintos saberes y conocimientos a la hora de concebir, estructurar, interactuar, reajustar y evaluar la intervención de dichos saberes en los procesos de formación. Quizás la idea de mayor fuerza sea la de apuntar a complementariedades creativas y, en la misma clave de interpretación, a una formación que valore las diversas facetas, dimensiones del oficio, con conciencia de su complejidad.

En la línea de lo expuesto, es necesario un trabajo sobre esquemas (como conocimientos en acto del sujeto [Piaget]), sobre el habitus (esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción, estructura estructurante [Bourdieu]), pues, por su impronta en las prácticas profesionales, conduce a la pregunta por el lugar y las modalidades de una acción de formación, por sus márgenes de maniobra. Posiblemente muestren que nos encontramos en los límites de una enseñanza. ¿Cómo incidir en esquemas, en habitus, si el sujeto no los conoce del todo e ignora su potencialidad transformativa? En este punto es clave la responsabilidad de cada cual sobre esta modificación, aunque en esta instancia adquiere un papel central la formación para la toma de conciencia y el análisis de las prácticas.

En esta toma de conciencia es necesaria una dosis importante de lo que diferentes autores designan como lucidez (entre ellos,

Perrenoud). La pregunta al respecto sería: ¿es posible enseñar la lucidez? Quizás se trata simplemente de estar atentos, alertas. Tal vez ello se vincule a una sensibilidad teórica y metodológica, una posición de reflexividad frente a las prácticas. Probablemente se juega en esto una mayor comprensión de sí, que solo puede hacerse sin violentar. Auténtico conocimiento de sí mismo, toma de conciencia menos fugitiva. Puesta en tensión de esquemas, *habitus* en tiempo real y en situación. Trabajo de larga duración, incierto y frágil, inmenso trabajo personal que requiere capacidad de soportar las propias contradicciones.

En este punto –creo- cabe una marcación importante en términos de interpelación a ciertas posiciones sobre el tema. Los saberes docentes son, como otros, cuestionables, revisables; no son sagrados. Su valor residirá justamente en la posibilidad de criticarlos y mejorarlos. El saber está en las razones públicas que el sujeto da para intentar validar con y a través de la argumentación un pensamiento, una propuesta.

Ello implica restituir a los docentes un saber profesional sólido y actualizado que hace a su propia identidad y especificidad y del cual ha sido sistemáticamente despojado; bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especializado; hacer valer un código ético en el ejercicio de la profesión y, por tanto, la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y toma de decisiones que competen a su tarea. En esta perspectiva, en coincidencia con Dussel, necesitan acceder a saberes renovados y pluralistas, estar en contacto con instituciones y sujetos productores de conocimientos de modo de abrirse a la cultura y el conocimiento como mundos complejos. Esto significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de los docentes con la cultura pero no desde su exclusiva responsabilidad individual sino desde un movimiento social a partir del cual se rejerarquice su papel en la producción y transmisión de la cultura de la que forman parte. Cultura significada como producto de dinámicas históricas y luchas sociales (Dussel, 2001).

2. ¿Qué dispositivos poner en funcionamiento? ¿Qué efectos han producido los ya conocidos? ¿Qué tipos de actividades de formación propiciar en relación con ellos? ¿Cuáles son los que en las prácticas de formación favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos (teóricos, técnicos) y saberes (de la experiencia, de la alteridad, de la contemporaneidad)?

Autores diversos proponen la más variada gama: práctica reflexiva, intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, metacognición con los alumnos, escritura clínica, formación apoyada en video, entrevista de clarificación, historia personal, simulación y juego de roles, experimentación de enfoques poco habituales, relatos de formación, historias de vida, biografías, documentación narrativa, entre otros. Se trata de un territorio de exploración hoy generalizado en diferentes ámbitos de la formación de docentes, en particular desde los espacios de prácticas y residencias.

Las representaciones del oficio y el trabajo sobre modelos, ideas-imágenes interiorizadas reclaman abordajes clínicos que permitan conjugar esquemas de análisis y de acción desde la interacción con otros practicantes reflexivos que permitan la de-construcción y reconstrucción de los propios esquemas de acción y modelos. Abordajes que requieren de “saberes de alteridad”, saberes a los que es necesario remitir en un oficio en el que el interlocutor exige estar receptivos a sus señales, a sus gestos. Aventurarse en este juego no es posible sin asumir riesgos; supone e impone básicamente una ética de las situaciones singulares desde la que interrogamos nuestra relación con el otro. Es un lugar para la palabra y la escritura en las prácticas cotidianas; para hacer memoria de experiencias, para los relatos, formas de inteligibilidad de las situaciones. Testimonios desde los que el sujeto se construye aun a partir de fragmentos de su propia historia. Construcción de la experiencia que permite sacar las prácticas a las que refieren, en este caso las de la docencia, del encierro en el que viven.

En relación con este núcleo me interesa problematizar otra cuestión que entiendo central: la preocupación actual por estrategias y dispositivos sin claridad acerca del por qué y para qué en muchos

casos conduce a la instrumentalización de enfoques concebidos desde encuadres teóricos que no admiten tales resoluciones.

Si en un momento la preeminencia curricular condujo a hacer énfasis en la interrogación sobre los contenidos (ante el supuesto de vaciamiento), en estos espacios ahora pareciera que, en algunos casos, el eje se mueve en un movimiento pendular y circularmente que retorna a priorizar estrategias y dispositivos puntuales. En formadores ha reforzado formas de dependencia, relación de subordinación con diferentes expertos: antes, de especialistas en disciplinas objeto de enseñanza; ahora, en ciertas metodologías desde la investigación, el campo de la historia, la literatura, la psicología social, el psicoanálisis, la antropología, sin las necesarias adecuaciones a la especificidad pedagógico-didáctica que las prácticas de enseñanza en los procesos de formación de docentes conllevan. En sus potencialidades y límites, a los que se requiere estar atentos en cada caso, en procura de evitar versiones banalizadas más allá de las preocupaciones genuinas que den origen a su gestación.

En este sentido, cabe decirlo, la perspectiva de reflexividad en estas propuestas no puede orientarse a una autojustificación complaciente que termine salvaguardando el *statu quo*. Requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio. Aprender a reflexionar con mayor lucidez; hacerlo sobre la base del diálogo, del trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del oficio que lleva la marca de una cultura de trabajo sustentada en el aislamiento, “a puerta cerrada”. Propósito que supera las posibilidades de cualquier dispositivo específico.

3. Esta visión ampliada de los saberes necesarios no solo reclama un cambio en los dispositivos de formación, sino también inexorablemente renovadas configuraciones institucionales. Esto es, adaptarse a los nuevos requerimientos: romper la inercia, eliminar barreras

desde arquitecturas pre-diseñadas a esquemas en el funcionamiento cotidiano todavía apresadas a una mentalidad burocrática y el control técnico. Permitirse sub-vertir, poner en jaque la organización desde reconocer qué favorece y qué obstaculiza los procesos de formación.

En esta línea, se hace necesario transformar un andamiaje institucional pensado para otras formas de transmisión, de formación, cristalizado por deformaciones culturales; traspasar los límites que desde las culturas institucionales parecieran incuestionables, armaduras y andaduras institucionales que se representan como irrevocables. La propuesta consiste en participar en la gestación de estructuras de organización diferentes, cartografía de tiempos y espacios que permitan un adentro y afuera institucional; que habiliten la exploración de otros territorios, nuevas rutas y trayectos, descubrir atajos, asumir la experiencia laberíntica que significa formarse para ser docente.

En este punto cabe preguntarse si los espacios de práctica y residencia (con ciertas indefiniciones en las prescripciones respecto de su funcionamiento) y las residencias (por la doble inscripción institucional que obliga a romper moldes preestablecidos) no se constituyen justamente en condiciones de posibilidad para dar curso a construcciones alternativas. Este problema se siente, de algún modo, ajeno; representación que creo también es necesario desestructurar.

Es claro que un giro de esta naturaleza remite necesariamente a una estructura diferente, abierta, móvil; quebrar diseños estructurales que imponen temporalidades y espacialidades cerradas, homogeneizantes, sin cabida para las múltiples y diversas expresiones de la subjetividad y los marcos interrelacionales desde los que se constituyen.

Se trata de una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal desde lo social, lo político y lo ético. La integración de saberes de referencia, disciplinarios, saberes prácticos o de la experiencia, saberes de la contemporaneidad, saberes de la alteridad, reclaman nuevas concepciones y formas de relación con el conocimiento desde dispositivos de formación que deberán necesariamente remitir a configuraciones institucionales de otro tipo, en las que ten-

gan cabida nuevas figuras como encarnaduras vitales de tales configuraciones.

Un cierre y a la vez apertura

En la ruptura de la coherencia entre nuestras teorías y su relación con las realidades de las que somos parte es donde se hace notable la insuficiencia de las fórmulas aprendidas. En esas bifurcaciones, según Schnitman, recreamos matrices para la creación. La sorpresa se torna útil porque nos permite reflexionar acerca de lo que damos por supuesto, acerca de lo obvio, lo evidente. Emerge como un mundo desconocido que intersecta aquel en el que estábamos existiendo. Se pierde la ilusión de una narrativa o tipo de discurso capaz de proveer un guión unitario, pero surgen perspectivas emergentes que proponen capturar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad en diseños complejos. Diseños complejos de las relaciones humanas y de la subjetividad que se apoyan en redes intra-intersubjetivas con múltiples focos. Perspectiva que conduce a un modo no secuencial de pensamiento-acción que al desgajar las certezas gana en nuevos y más ricos interrogantes. El desafío es entonces explorar las condiciones de posibilidad de modo que los interrogantes de estos tiempos se vuelvan instrumentos para la creatividad. Concebir así nuestra profesionalidad en términos de promotores de alternativas nuevas como artesanos de contextos y de contextos de contextos (Schnitman y Fuks, 1995).

Los espacios de la práctica, es decir, los espacios destinados al trabajo en relación a las prácticas educativas, prácticas docentes y prácticas de la enseñanza, han ganado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación. De cualquier manera, y aun reconociendo claramente los avances, queda camino por recorrer. Sin desconocer el importante capital de experiencia acumulada, sobre la base de esta plataforma, es neces-

rio consolidar y a la vez profundizar incursionando nuevas vías de indagación-producción.

En esta clave, interpelar las condiciones y dispositivos institucionales y su impronta en la producción de saberes pedagógico-didácticos en los espacios de práctica y residencia; recuperar lecturas y análisis sobre nuevas culturas y construcciones identitarias que hoy plantean importantes desafíos para la formación de docentes desde estos espacios. Interpelar también e interpelarnos a partir de la presentación de políticas, propuestas y experiencias a nivel nacional e internacional.

Quizás nos convoque a los formadores, como tantas veces a “pensar lo impensable, asumir el riesgo”. En palabras de E. Morin:

No se trata aquí de oponer la experiencia vivida a la abstracción teórica [...] se trata de enriquecer a unas y otras haciendo que se comuniquen [...] es preciso pues, abrir una brecha en las clausuras territoriales, renunciar a los exorcismos y las excomuniones, multiplicar intercambios y comunicaciones, para que todas estas andaduras hacia la complejidad confluyan y para que por fin podamos concebir no sólo la complejidad de toda realidad sino la realidad de la complejidad...

Bibliografía

ACHILLI, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires. CRICSO. 1986.

----- *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario. 1990.

AGENO, R. *El Taller de educadores y la investigación.*, en Cuadernos de Formación docente. Rosario. Universidad Nacional de Rosario. 1989.

ALFIERI, F. y otros *Volver a pensar la educación*. Vol. I y II. Morata. Madrid. 1995.

BECERRA, M.G., GARRIDO, M. R. y ROMO, R. M. “De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum”, en *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México. UNAM. 1889.

- BIDDLE, B. Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores. Tomos I, II y III*. Paidós. Barcelona. 2000.
- BOLIVAR, A. *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum*. FORCE. Universidad de Granada. 1995.
- BOURDIEU, P. *Razones práctica. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona. 1997.
- BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. París. Seuil. 1992.
- CAMILLONI, A. y otros *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. 2010.
- CONTRERAS, D. *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid. 1997.
- CARRIZALES, C. *El filosofar de los profesores*. U.A.S. México. D.F. 1991.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid. 1997.
- CHAIKLIN, S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. Buenos Aires. 2001.
- DUCOING WATTY, P. y Rodríguez Ousset, A. (comp.) *Formación de profesionales de la educación*. UNESCO.UNAM. ANUIES. México. D.F. 1990.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires. 1995.
- EDELSTEIN, G. *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Año IX, N°17. Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. 2000.
- EDELSTEIN, G. *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*, en FRIGERIO, G. y DICKER, G. (Comps.) "Educar: ese acto político". Del estante editorial. Buenos Aires. 2005.
- *Formar y formarSE en la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2011.
- FERNANDEZ, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires. 1994.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Santillana, Buenos Aires. 1996.
- GOETZ, J. y LE COMPTE, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid. 1988.
- GORE, J.M. *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid. 1996.
- GUBER, R. *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa. Buenos Aires. 1990.

- HAMMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona. 1994.
- JACKSON, Ph. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid. 1992.
- JACKSON, Ph. *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu. Buenos Aires. 1999.
- *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires. 2002.
- LARROSA, J. y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes. Barcelona. 1995.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid. 1993.
- MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens. Rosario. 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*, Universidad de Málaga, España. 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, A. "Autonomía profesional y control democrático". En *Cuadernos de Pedagogía* N°220. Monográfico. El Profesorado. Fontalba. Barcelona. 1993.
- PERRENOUD, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid. 1990.
- "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible". En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble IUFM pp25-31, Traducción de Gabriela Dicker. 1994.
- REMEDI, E. y otros *La identidad de una actividad. Ser maestro*. México. DIE-CINVESTAV-IPN. 1987.
- ROCWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE, CIEA del IPN. México. 1987.
- SALEME DE BURNICHON, M. E. *Decires*. Córdoba. Narvaja Editor. 1997.
- SALEME, DE BURNICHÓN y otros *Interdisciplina*. Publicación del CIFYH. Año 1. N°1. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. 2000.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio". En *Cuadernos de Pedagogía*. N°226. Fontalba. Barcelona. 1994.
- SCHNITMAN, D. F. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires. 1995.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid. 1992.
- WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona. 1989.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona. 1993.

----- *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación.* Paidós. Barcelona. 1998.

Notas

1 El presente texto, elaborado con la intención de su publicación como capítulo de esta obra, se inicia antes de la publicación del libro de mi autoría *Formar y formarse en la enseñanza*, publicado por la editorial Paidós, en septiembre de 2011. Por tal motivo, algunas de las ideas expuestas en este caso están desarrolladas en la obra mencionada.

2 En Argentina, en los últimos diseños curriculares para la formación de docentes los llamados Espacios de Práctica y las Residencias (pasantías institucionales intensivas) que en algunos países de Europa se designan como “*practicum*” se constituyen en ejes que atraviesan todo el trayecto formativo.

3 Cabe aclarar que esta problemática cobra especial significación en Argentina y que desconocemos el sentido y alcance que pueda tener en otros países.