

Prácticas y residencias docentes

Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?



Raúl A. Menghini - Marta Negrín
Compiladores

Prácticas y residencias docentes viejos problemmas : ¿nuevos enfoques?
/ ; compilado por Raúl Menghini y Marta Negrín. - 1a ed. - Bahía Blanca :
Univ. Nacional del Sur - Ediuns, 2008.
184 p. ; 21x15 cm. - (Docencia)

ISBN 978-987-1171-98-9

1. Educación Superior. I. Menghini, Raúl, comp. II. Negrín, Marta, comp.
CDD 378

Fecha de catalogación: 26/06/2008



**Red de Editoriales
Universitarias Nacionales**



**Editorial de la
Universidad Nacional del Sur**
E-mail: ediuns@uns.edu.ar

Diseño: Fabian Luzi

Foto de Tapa: Ana Clara Martinez Corte

© 2008 - Ediuns

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Indice

Introducción..... Pág. 5

Raúl A. Menghini - Marta Negrín

Capítulo 1 : Nuevos y viejos debates sobre prácticas y residencias en la formación de docentes

Prácticas y residencias docentes: viejos problemas ¿nuevos enfoques?

Historias con Matrioshkas. Pág. 19

Susana Barco

Capítulo 2 : Políticas educativas, curriculum y prácticas en la formación de docentes

Políticas para la formación de docentes y prácticas institucionales

en la transformación educativa..... Pág. 37

María Rosa Misuraca

“Espacio de la formación docente” en la formación de maestras/os

en la provincia de Buenos Aires” Pág. 47

Mónica Insaurralde

Los diseños curriculares de formación de docentes: su tematización como práctica. Pág. 57

Laura Morales

Capítulo 3 : La evaluación de las prácticas docentes en la formación inicial

Las prácticas de evaluación en el espacio de la Residencia: una mirada posible. Pág. 69

Marcela Ickowicz

Una reflexión acerca de nuestras prácticas como evaluadores. Pág. 77

Viviana Sassi

Evaluación de prácticas y residencias: algunas dimensiones de análisis

Raúl A. Menghini. Pág. 83

Capítulo 4 : Las prácticas docentes y los diferentes niveles de la enseñanza

Tiempos de práctica en el nivel inicial. Reflexiones y desafíos. Pág. 101
Liliana Lauriti

Reflexiones sobre formación y práctica docente en la E.G.B. 1 y 2. Pág. 115
Diana Zubimendi

Didáctica y prácticas docentes en la educación superior..... Pág. 131
Ana María Malet

Capítulo 5 : Las prácticas docentes y las didácticas específicas

Obstáculos que interfieren en la construcción del espacio de la práctica
en el Profesorado en Biología. Pág. 143
Alicia Brunner

Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza. Pág. 149
Marta Negrín

Las prácticas musicales. Pág. 159
Leticia Molinari

Capitulo 6: Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente

Otras voces, nuevas matrioshkas: tendencias, preocupaciones y alternativas en las prácticas
y residencias docentes. Pág. 167
Carolina Fernández Coria - Ana Clara Yasbitzky

DATOS DE LOS AUTORES. Pág. 181

Introducción

Raúl A. Menghini

Marta Negrín

A nadie escapa el lugar que han ido asumiendo “las prácticas” en el contexto de la investigación educativa de las últimas décadas. Y esto como reflejo del lugar que también han pasado a ocupar en los diseños curriculares para la formación de docentes a partir de los movimientos de reforma que se han gestado en distintos países, incluidos los de América Latina y el nuestro. Esta misma tendencia se puede verificar en otras profesiones –la ingeniería, la arquitectura, la medicina, entre otras– donde la formación estrictamente teórica se ha ido articulando con espacios de formación profesional o práctica en contextos reales.

Quizás no resulte exagerado decir que “las prácticas” históricamente han sido consideradas como asignaturas de segundo orden, meras subsidiarias de “las teóricas”. El prestigio de la teoría frente a la práctica ha sido indiscutible y, en el mejor de los casos, la práctica ha sido entendida como una instancia de aplicación de los saberes generados en el seno de aquella. La práctica aparecía –y en muchos casos sigue apareciendo– como una asignatura “operativa”, donde se aprendía el “como” de la enseñanza, y esto se lo hacía en el aula. Se trataba del “hacer”, por lo tanto de aplicar lo que la teoría había brindado a lo largo de la formación.

En el campo que nos ocupa –la docencia– las prácticas son, concretamente, “prácticas docentes”, y esta denominación resulta válida tanto en el contexto de los planes de estudio de la formación inicial como para nombrar la práctica que realizan cotidianamente los docentes en las escuelas. Esta situación hace

que la práctica docente durante la formación trate de parecerse lo más posible a la práctica que llevan adelante los docentes en las instituciones escolares reales, a pesar de que son prácticas ideadas con motivos de formación, que responden a un dispositivo que incluye cierto grado de ficción y se realizan bajo la supervisión de profesores responsables. Valga esta aclaración para advertir que de aquí en más centraremos el análisis en la práctica docente en el marco de la formación inicial.

Al respecto, hoy existe un gran consenso en algunos puntos centrales: a) ya no hablamos de “prácticas de la enseñanza”, sino de “prácticas docentes”, para dar cuenta de la variedad de prácticas que éstas suponen; b) las prácticas no son mero “practicismo” sin teoría, sino que se han ido construyendo marcos teóricos que permiten explicarlas y argumentar sobre sus lógicas; c) si bien sigue muy presente la disociación entre teoría y práctica, hoy se insiste en la necesaria articulación que debe existir entre ambas; d) no se entienden las prácticas si no es en contextos institucionales y/o comunitarios; e) las prácticas ya no son pensadas en su simplicidad sino en su complejidad; complejidad diferente de la que plantea la teoría, que sólo trabaja desde la lógica argumentativa en el plano de la abstracción; f) las prácticas no resultan inocentes ni neutrales sino que están investidas de finalidades políticas: son prácticas sociales y políticas.

Pero las prácticas no son algo aislado en la formación ni en la investigación. Las prácticas tienen sentido en el marco de los diseños curriculares para la formación de docentes. Es allí donde aparece la necesidad de pensar qué prácticas enseñar a los estudiantes, qué sentido darles a las mismas, cómo hacerlas operativas, qué articulaciones tendrán con la teoría, cómo se evaluarán, qué lugar ocuparán, en definitiva, en los planes de estudio. En el caso de la investigación, cuando se abordan las prácticas también entran a jugar otros elementos que resulta imprescindible contemplar y que están relacionados con estas cuestiones señaladas, junto a otras, como las normativas que las prescriben, las instituciones en las cuales se llevan a cabo, las estrategias que se ponen en acto, los recursos con que se cuenta, los sujetos que intervienen en ellas.

La racionalidad instrumental que durante mucho tiempo prevaleció en la mirada sobre las prácticas sólo contemplaba su dimensión técnica, y dejaba de lado otras dimensiones fundamentales. Hoy, en cambio, estaríamos frente a prácticas inscriptas o definidas desde una racionalidad crítica que las complejiza, al tiempo que las pone en cuestión y las somete a reflexión. Sin embargo, esta simplicidad de análisis entre el ayer y

el hoy no resulta del todo adecuada: ni ayer todo fue tan malo, ni hoy todo es tan bueno, porque la mera apelación a las perspectivas críticas no garantiza que las prácticas resulten coherentes con dichos marcos teóricos. Como dice Susana Barco en esta misma edición, “las prácticas escolares permanecieron impertérritas. Es que operó la sustitución de un ‘discurso teórico’ por otro”. En tal caso, habría que plantearse la fuerza que puede tener la emergencia de nuevas construcciones teóricas –surgidas también del trabajo en y con la realidad– en la cotidianeidad de las prácticas; prácticas que se resisten a cambiar, que corresponden a sujetos que sienten, razonan, observan, analizan, hacen, a partir de sus *habitus* construidos social e históricamente. En este sentido, las prácticas no son independientes de los sujetos, no son abstractas, no son entes materiales, sino que se concretan y hacen referencia al hacer de los sujetos: son prácticas de los sujetos, humanas, sociales, culturales, políticas. Sujetos que también responden a intereses y entran en lucha por espacios de poder.

¿Es que estamos frente a una novedad? Tal vez ha sucedido que la práctica no logró imponerse con la fuerza hegemónica que sí logró la teoría. Porque es indudable que si revisamos un poco la historia, encontraremos muchos “teóricos” de las prácticas, que hicieron de ellas su centro de reflexión y que le dieron un lugar fundamental en sus desarrollos conceptuales. Así, no podemos desconocer la centralidad que otorgaba Marx a la práctica, en contraposición a la mera contemplación teórica. En sus tesis sobre Feuerbach sostenía que los filósofos no habían hecho más que contemplar el mundo de distintas maneras, pero que en realidad se trataba de transformarlo, y esto era –y es– posible por medio de la práctica, que es una actuación revolucionaria a la que caracteriza como práctico-crítica. Sin entrar en un análisis histórico-filosófico, toda la tradición marxista siguió haciendo hincapié en esta dimensión fundamental de la vida humana como es la práctica, ligada a la revolución, por lo tanto práctica transformadora y práctica reflexiva. Aquí la práctica no aparece escindida de la teoría, sino que ésta forma parte de la práctica porque permite pensarla en la misma acción. Así, “como concepción dialéctica, el marxismo no separa la teoría (conocimiento) de la práctica (acción): ‘la teoría no es un dogma sino una guía para la acción’ (Lenin, en Politzer, 1970:23). La práctica es el criterio de verdad de la teoría, pues el conocimiento parte de la práctica y a ella vuelve dialécticamente” (Gadotti, 1996:30).

No es nuestra intención hacer aquí un estricto rastreo histórico de todos aquellos que han aportado a la consideración de las prácticas. Sólo tomaremos algunos que nos resuenan más y que han influido en nuestra formación con más peso, concientes de que al citar a algunos estamos dejando afuera a otros que podrían resultar fundamentales también.

Así, queremos destacar el lugar político que le han dado Gramsci y Freire a la práctica. El interesante estudio de Diana Coben sobre estos dos grandes “héroes radicales” los destaca en tanto son los autores más citados a la hora de investigar sobre las prácticas. “Freire . . . encabeza la lista de los autores más citados y su Pedagogía del Oprimido, descripta como ‘inspiradora en lo que respecta a la práctica’, es la publicación más citada (Field *et al.*, 1991:13). A Gramsci se lo menciona en el estudio como un ‘autor sacralizado’, y se piensa que su influencia en el campo orientado a la práctica refleja una cultura académica generacional y retrospectiva (Field *et al.*, 1991:15)” (Coben, 2001:16). La misma autora realiza comparaciones entre ambos “héroes” y destaca la distinta forma de encarar la relación entre educación y política que tenían: “para Gramsci, la política es educativa, mientras que para Freire, la educación es política, aunque él, también, recalca ‘la naturaleza pedagógica de la revolución’” (2001:154).

Bourdieu, sin duda, es otro referente fundamental para hablar de las prácticas; prácticas, en su caso, que liga estrechamente al *habitus* como principio estructurante de las mismas, al tiempo que ha sido estructurado por aquella. “Producto de la historia, el *habitus* produce prácticas, individuales y colectivas, produce, pues, historia conforme a los principios [*schemes*] engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios [*schemes*] de percepción, pensamiento y acción, tienden, con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (1991:95). Pero también hay que tener en cuenta que las prácticas y el *habitus* “son el producto de un *sentido práctico*, es decir, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido” (Gutiérrez, 2005:71).

Al igual que los autores ya citados, Bourdieu entiende que la lógica de las prácticas es totalmente diferente de la lógica teórica. “Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica, para evitar pedirle más lógica de la que puede dar y condenarse así bien a extraerle incoherencias, bien a imponerle una coherencia forzada” (1991:145). En el marco de la lógica práctica, se destaca el lugar que ocupa el tiempo en ella, ya que

“la práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que la sincronización destruye; su estructura temporal, es decir, su ritmo, su *tempo* y, sobre todo, su orientación, es constitutiva de su sentido. . . Debido a su total inmanencia a la duración, la práctica está ligada con el tiempo, no

sólo porque se juega en el tiempo, sino además porque juega estratégicamente con el tiempo y, en particular, con el *tempo*" (1991:139).

Sin duda que este andamiaje conceptual, así como los señalados más arriba, resulta sumamente fértil para la práctica docente misma, así como para pensarla, cuestionarla, investigarla, transformarla. Este breve rastreo de algunos referentes en el tema nos permite señalar dos cuestiones que resultan fundamentales: a) la relación entre teoría y práctica (praxis) y b) la relación entre política y práctica. Hablar de prácticas nos sitúa en un ida y vuelta con la teoría pero también la práctica es política, así como la política implica la práctica. Al respecto, afirma Aguilar Villanueva que "la política es entonces un proceso, un 'curso de acción' (Friedrich, 1063:79; Andreson, 1984:3), que involucra todo un conjunto complejo de decisores y operadores, más que una decisión singular, suprema e instantánea. Una política no es sólo una decisión (por ejemplo, la decisión de no actuar). Es, ante todo acción, un conjunto de acciones" (1996:25).

Si nos remitimos al ámbito nacional, y particularmente a las prácticas en el contexto de la educación, resulta imprescindible citar, al menos, los aportes de Susana Barco y Gloria Edelstein, que le dieron a la práctica una consistencia conceptual como no había tenido, y la convirtieron en objeto de investigación, problematizándola y aportando líneas importantes para su redefinición.

No podemos dejar de considerar que una es la práctica profesional que desarrollan los docentes en los contextos institucionales, y otra es la práctica en tanto espacio curricular de la formación inicial. Sin embargo, también hay que señalar que esta última busca generar las condiciones de aprendizaje de la práctica profesional, a partir de una inserción paulatina en la vivencia de aquella, desde una concepción no reproductivista sino crítico-reflexiva. Es en este marco y en sintonía con los planteos de los autores citados más arriba, que nuestra preocupación por las prácticas nos llevó a pensar en la construcción conjunta de un espacio para el encuentro y la discusión sobre el tema, que tomó forma en las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente que hemos realizado en Bahía Blanca en agosto de 2006, organizadas desde la Cátedra de Práctica Docente Integradora del Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, y en el marco del Proyecto de Investigación "Políticas de Educación Superior: la formación de docentes: normativas, curriculum y prácticas", conjuntamente con la Escuela Normal Superior "Vicente Fatone" dependiente de la misma universidad. Este evento, en algún

sentido, tuvo características similares a las I y II "Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la Formación Docente" realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba (2002 y 2004, respectivamente) y las I y II "Jornadas Cuyanas de Didáctica, Práctica y Residencia en la Formación de Docentes" (2003 y 2005) organizadas por la Universidad Nacional de Cuyo. En nuestro caso, quisimos darle un carácter "regional", invitando en particular a las universidades nacionales más próximas a Bahía Blanca y a los institutos superiores de la zona. Así, llegaron ponencias de colegas de las Universidades Nacionales del Comahue, La Pampa y del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y de institutos de las Provincias de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén, que fueron publicadas en CD.

El libro que estamos presentando reúne algunas de las participaciones en paneles que tuvieron lugar durante las Jornadas. La idea de compilarlas responde a la convicción de que estamos poniendo en circulación un material que consideramos puede ser un aporte para todos aquellos que, desde la docencia o la investigación, se encuentran relacionados con la formación de los docentes y con las prácticas y residencias en particular. Material que se suma a tantos otros que en la última década han centrado la mirada en este aspecto de la formación y entre los cuales queremos destacar el lugar y la influencia que ha ejercido el libro de Gloria Edesstein y Adela Coria "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia" y el de Liliana Sanjurjo "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Sin ánimo de dejar afuera otros libros, creemos que estos han marcado y están marcando fuertemente el trabajo y la investigación alrededor de las prácticas y residencias.

Hemos organizado los capítulos de este libro considerando distintas dimensiones ligadas a las prácticas que, como hemos señalado, están entendidas en íntima relación con la teoría y en el marco más general de la formación de los docentes, por lo tanto ligadas a las normativas, al *curriculum*, las instituciones, el conocimiento disciplinar y los procesos de evaluación.

El primer capítulo corresponde a la conferencia central de inauguración de las Jornadas, a cargo de Susana Barco. Allí Susana plantea la complejidad de las prácticas y las va analizando a través de la analogía con las "matrioshkas". Así como estas muñecas aparecen anidadas unas en otras, se van desarmando y armando, siendo siempre las mismas y a su vez distintas, el texto propone un camino de reflexión que se anda y desanda pasando por diversas facetas en relación con el tema central de las Jornadas. En ese camino destaca la tendencia mundial a incorporar en los diseños curriculares las prácticas desde los primeros

años de formación, y a partir de esta constatación desarrolla las nociones de eje y código de plan. Con su sello propio, enfático, problematizador y crítico, plantea la metáfora de las prácticas como “agua de río”, “que arrastra características desde su origen, y al que de pronto hay que analizar, someter las aguas a análisis químicos para estudiar su composición, tomando muestras que se extraen de un todo que es su corriente. El análisis prescinde en un primer momento de la ‘historia’ de esa corriente, pero el resultado del análisis debe ser resituado”. También hace referencia a la racionalidad técnica, a la que considera inadecuada como única y exclusiva dimensión de análisis –tal como lo plantean Carr y Kemmis–, pero nos recuerda que eso “no significa que la práctica educativa no incluya aspectos técnicos” sobre los cuales haya que reflexionar. En esta línea, propone una revalorización de las instancias de escritura en la formación de los docentes, porque ésta “entraña una actitud reflexiva, plantea una dinámica particular de enriquecimiento y operaciones de abstracción del pensamiento, constituyéndose en una acción mediadora –a la manera de Vigotsky- y por tanto, en la desencadenante de procesos metacognitivos”.

El segundo capítulo reúne las intervenciones de María Rosa Misuraca, Mónica Insaurrealde y Laura Morales. En el caso de Misuraca, realiza un recorrido por lo que ha sido la política de formación de docentes de la Provincia de Buenos Aires y lo que implicó la acreditación de las instituciones formadoras que “debieron asumir conflictos organizativos y laborales, generados por la reestructuración institucional y curricular, tales como reasignación de cargos y funciones o la cesantía de los docentes”. También hace referencia a las concepciones gerencialistas que insistieron en la gestión de los conflictos, como en la instalación de una cultura de la evaluación desde una racionalidad técnica; todo esto legitimado por una pseudoparticipación consciente por parte de los docentes formadores en lo que hace a la elaboración del Proyecto educativo institucional. Finalmente, formula críticas al disciplinamiento que se impuso mediante el miedo al cierre de las instituciones y a las propuestas ministeriales que apuntan a seguir regulando las prácticas sin un análisis de lo que pasó en los 90.

Mónica Insaurrealde, por su parte, centra la atención en el diseño curricular actual para la formación de maestros en la Provincia de Buenos Aires, y más específicamente en el espacio de la práctica. Al respecto, cuestiona estos espacios porque considera que “la concepción que parece imperar es la de ‘espacios’ de la formación teórica aislados entre sí que confluyen unidireccionalmente en el eje Espacio de la práctica docente, olvidando, a la vez, que la lógica de la teoría es diferente a la lógica de la práctica (Bourdieu, 1991)”. También señala

que estos espacios de práctica apuntan sólo a tomar conocimiento de cómo es la enseñanza en el aula, pero lo hacen como si fuera una realidad dada, sin una comprensión más amplia que permita ponerla en cuestión para no reproducirla. Estas cuestiones, según Insaurrealde, se agravan por el doble discurso sostenido desde la provincia, que vació de significado a la reflexión crítica, y no logró romper con la lógica aplicacionista de los planes de estudio.

Por su parte, Laura Morales hace referencia a la noción de *practicum* en relación con el *curriculum*, destacando la necesidad de pensar prácticas que permitan superar la dicotomía entre formación disciplinar y formación pedagógica. reconoce la tensión existente entre estas formaciones, pero subraya la importancia del diálogo para generar diseños curriculares que contemplen prácticas formativas que vayan en la línea de un profesional reflexivo, porque “la reflexión crítica sobre la práctica permite dar cuenta de cómo es, y además atreverse a pensar cómo podría ser una práctica alternativa”.

El tercer capítulo está dedicado a la evaluación de las prácticas, con tres intervenciones que presentan distintos aportes para pensar la cuestión. Marcela Ickowicz relata la experiencia en la cátedra a su cargo en la Universidad Nacional del Comahue, cuyo cursado es semipresencial y destaca algunos ejes teórico-metodológicos entre otros: formación en y para la práctica, –como un trabajo que realiza el sujeto sobre sí mismo y en el cual es ayudado por el docente que le ofrece alternativas para poder hacerlo–, los procesos de implicación porque “somos sujetos implicados en los mismos procesos que intentamos comprender”. Considera a la evaluación como una forma de devolver significados en el proceso de formación, para lo cual “será necesario por un lado diseñar dispositivos que en sí posibiliten su emergencia, análisis y reintegración al proceso formativo mismo y por otro es necesario garantizar que dichos dispositivos no perturben el modelo formativo que se sostiene”.

Viviana Sassi pone en cuestión los modelos que acentúan el control en la evaluación y postula un paradigma alternativo que busca comprender esas prácticas. “Cobra fuerza el considerarla en su aspecto procesual, como momento de reflexión y análisis de la enseñanza y del curriculum, como instancia de aprendizaje que permite comprender los significados que circulan en los procesos educativos. . .”. En esta línea, propone la semejanza de la evaluación con un modelo de investigación, que “supone pasar a observar para conocer y conocer para comprender”.

Para cerrar este capítulo, Raúl Menghini presenta algunas dimensiones de análisis de la evaluación de prácticas y residencias. Parte de explicitar los supuestos teóricos e ideológicos que se sustentan desde la cátedra a su cargo en la Universidad Nacional del Sur: la evaluación en sentido formativo, como acto político y ético, contextualizada, en relación con los procesos de enseñar y aprender, como herramienta de conocimiento, entre otras. En cuanto a las dimensiones de análisis, plantea cuatro ejes que pasan por considerar a los sujetos evaluadores, los objetos, la metodología y los objetivos de evaluación; dimensiones que pretenden “actuar como eje orientador a la hora de repensar los procesos de evaluación de prácticas y residencias”. El desglose de esas dimensiones intenta “dilucidar, desentrañar, desocultar, lo que se juega detrás de los procesos y actos de evaluación, como son las relaciones de poder propias del juego que se da en la relación educativa”.

El cuarto capítulo se centra en la consideración de las prácticas en relación con las problemáticas particulares de los niveles de enseñanza. Allí se reúnen tres trabajos referidos a la práctica en el nivel inicial, en el nivel primario y en el nivel superior. Siguiendo este orden, Lilita Lauriti plantea algunas dificultades propias del diseño curricular para nivel inicial y se pregunta –siguiendo a Perrenoud– cuáles serían las competencias que se deberían desarrollar durante la residencia, entre las que destaca la generación de dispositivos para trabajar con la diversidad. Asimismo, entiende que el momento de la residencia resulta sumamente rico para la formación y afirma que “en las intervenciones en las cuales la futura maestra puede crear y actuar con más libertad se manifiesta un compromiso mayor y mejor disposición para reflexionar sobre sus propias acciones didácticas”.

Diana Zubimendi presenta algunas reflexiones sobre la formación de los docentes para el nivel primario a partir del relato de su experiencia como profesora de Práctica, dejando en claro desde donde se posiciona en términos teóricos. Así, afirma que su propuesta para la formación “tiene sus bases en la consideración de la práctica profesional docente como una construcción social e histórica (así como el conocimiento), sustentada en determinadas creencias, valores y opciones ideológicas en una realidad social heterogénea y conflictiva, no neutral”. Señala, también, el peso que le otorga a la continua articulación entre teoría y práctica, para lo cual propicia en los alumnos la realización de trabajos de investigación donde confrontar la práctica en terreno con diversos marcos teóricos. En todo momento refiere sus acciones y las de los practicantes, buscando una reflexión crítica. “Es importante prepararlos para que puedan discernir los propósitos que guían sus decisiones con la intención de que encuentren la justificación de las mismas más allá de las residencias, en vistas al futuro

desempeño como docentes, para que tomen conciencia de las elecciones que realizan, y de sus consecuencias”.

Por último, Ana Malet incursiona en la problemática propia de las prácticas en el nivel superior de la enseñanza. Comienza realizando algunas consideraciones teóricas acerca de la construcción de la Didáctica del nivel superior, en tanto campo de incipiente formación y señala algunas características que la definen: la especificidad institucional, el trabajo con el conocimiento, la formación de una profesión y la articulación teoría y práctica. Por otra parte, relata la experiencia que va construyendo en el nivel superior –donde no hay demasiados antecedentes– y, en este sentido, presenta el abordaje de las prácticas como “pasantías”. “Se puede afirmar que en la noción de pasantía está presente la imagen de un sujeto que ‘domina’ una profesión, un hacer, y la del estudiante que lo acompaña en su práctica. Se vincula con las ideas aportadas por Schön quien asigna la denominación de ‘practicum’ o experiencias de formación profesional a las experiencias formativas cuyo eje central es la práctica de un rol”.

El anteúltimo capítulo refiere a la relación entre las prácticas y residencias docentes con las problemáticas propias de las Didácticas Específicas. Se presentan tres trabajos: sobre la Biología, sobre la Lengua y la Literatura y sobre la Música. Alicia Brunner plantea la contradicción del avance que ha tenido la investigación en la enseñanza de las ciencias naturales y lo que sigue sucediendo en las escuelas, ya que “su impacto en las prácticas de aula ha sido prácticamente nulo”, entre otras cuestiones porque los formadores de docentes corresponden a una franja etaria “que se educó desde la Biología de ‘Dos Santos Lara’. Diferencia entre problemas macro y micro en la enseñanza de las Ciencias Biológicas. En lo macro presenta obstáculos epistemológicos, axiológicos y hermenéuticos, mientras que en lo micro hace referencia a cuestiones que se plantean a la hora de la práctica y que pasan por la reproducción de modelos internalizados. De esta manera propone “el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan la autorregulación en la reconstrucción de las concepciones acerca del enseñar y aprender ciencias –y particularmente Biología–. Esta concepción mediada por la reflexión no es una actividad individual, sino que implica e involucra la reflexión dialógica producto de un proceso co-regulado entre el docente de práctica, el docente orientador y el docente en formación”.

Marta Negrin parte de la consideración de la fuerte tradición que ha venido sustentando el curriculum de formación de profesores en las universidades, caracterizado “por un exceso de confianza en los poderes de la teoría para resolver todos los problemas que

presenta la práctica. Esta postura se define por un carácter doblemente aplicacionista: por un lado, se cree que bastará con trasvasar al campo educativo, de manera directa, determinados saberes derivados de teorías psicológicas y pedagógicas, convertidos en ‘métodos’ que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y de la mejor manera la máxima porción posible de la ciencia que se pretende enseñar. Por otra parte, de acuerdo con este modelo, los contenidos que conforman la disciplina escolar quedan establecidos por una operación de mera simplificación —una ‘bajada’ al aula— de los conocimientos científicos más actualizados”. El artículo focaliza la distinción entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar como pauta clave para entender las tensiones entre estos dos campos y postula la centralidad de las Didácticas Específicas, en este caso de la Didáctica de la lengua y la literatura, como ámbito diferenciado en la formación de grado donde estos problemas pueden encontrar un lugar para ser planteados y discutidos.

Por último, Leticia Molinari nos introduce en un lugar en general desconocido a la vez que apasionante: las prácticas musicales, y nos señala que allí confluyen tres enfoques en permanente relación como son la experiencia musical, la sociedad y la psicología, atravesados por la particular inserción en cada institución escolar. Y es *en este* escenario donde el practicante debe formular su propuesta de enseñanza, sobre la base de su formación académica y de sus propias construcciones *en el* dominio de *lo* musical. Plantea la fractura entre la formación pedagógica y la formación musical al momento de las prácticas y cómo el practicante debe ir construyendo una propuesta atendiendo a los intereses de los estudiantes. Resulta muy potente la metáfora que utiliza en relación con la planificación de la intervención didáctica: “Plasmadas en el papel, las prácticas se pueden analizar y recuperar, como una partitura, en tiempo diferido, con la posibilidad de afinar la fidelidad de la representación”. También hace referencia a los acuerdos a *los que* deben arribar respecto de la propuesta didáctica, tanto en la selección de contenidos como en recursos, técnicas, instrumentos, que permitan explorar las posibilidades relacionadas con la audición, ejecución e interpretación musical.

Como cierre del libro se presenta un capítulo donde Carolina Fernández Coria y Ana Clara Yasbitzky analizan los principales emergentes que surgieron de las ponencias presentadas en las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente, en particular aquellas de autores e instituciones universitarias. Así, tensionan el contenido de esas ponencias con las demás temáticas trabajadas en los paneles y centran la mirada en tres núcleos recurrentes de problematización: la relación teoría - práctica, las articulaciones entre formación disciplinar y formación pedagógica y la reflexión sobre la práctica.

En cuanto a la edición de este volumen, hemos respetado los estilos de escritura de cada autor, sus modos de organizar sus exposiciones, sus maneras de resaltar algunos términos y expresiones, la elección de subtítulos y las decisiones vinculadas con el empleo de notas. Hemos unificado los criterios para la presentación de referencias bibliográficas, de acuerdo con los usos más generalizados en los ámbitos académicos.

Además, hemos conservado las formas en que cada autor nos comunicó su deseo de ser presentado en esta publicación, tanto en los encabezados de cada texto, en los que se encuentran sus direcciones de correo electrónico para posibles contactos, como en el apartado final denominado "Los autores".

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Villanueva, L. (1996) *La hechura de las políticas*. México: Miguel Angel Porrúa.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Coben, D. (2001) *Gramsci y Freire, héroes radicales. Política en educación de adultos*. Madrid: Miño y Dávila/Fundación Paideia.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Gadotti, M. (1996) *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gutiérrez, A. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba (Argentina): Ferreyra.

Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Capítulo 1

Viejos y nuevos debates sobre prácticas
y residencias en la formación de docentes



Prácticas y residencias docentes: viejos problemas ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas

Susana Barco

sbarco@jetband.com.ar

Abordar las prácticas y residencias en el marco institucional es de por sí una tarea compleja, por las múltiples implicancias y niveles de análisis que las mismas comprenden. Se vuelve así necesario elegir un ángulo de mira para analizar luego algunos de los aspectos que les conciernen. Es que las prácticas docentes y las residencias son como las Matrioshkas, esas hermosas muñecas rusas de madera, que anidan unas en las otras, conservando -pese a la reducción progresiva del tamaño- un mismo rostro, un mismo atuendo bellamente pintado. Y cuando se llega a la última y más pequeña de la serie, hay que desandar el camino incluyéndolas cada vez en una mayor. De esta manera, el texto propuesto andará y desandará el camino, procurando análisis de distintos aspectos para concluir con la Matrioshka inicial que guarda en sí las versiones analíticas desplegadas.

En primer lugar, una breve referencia a una caracterización -por todos conocida- de la época actual, época de mundo y sujetos fragmentados; del reino de la inmediatez y la velocidad; del *zapping* perceptual; de la fragilidad o ausencia de la memoria; de la exposición del cuerpo a la mirada y el escamoteo del cuerpo - del “poner el cuerpo”-, a situaciones de compromiso; del reino del mercado como regulador y productor “de todo”; de la mercantilización del conocimiento; de la pobreza

y la exclusión de amplias franjas poblacionales, casi naturalizada por su recurrencia. Y si bien este rápido *zapping* destaca aspectos negativos, es simplemente para tenerlos en cuenta a la hora de situarnos frente a la tarea que nos compete como instituciones encargadas de la formación de docentes.

Las instituciones formadoras de docentes actúan en el marco de un contrato, de un contrato social, por cierto, que las coloca en el lugar de la preparación, de la formación de sujetos aptos para llevar adelante tareas de enseñanza en distintos niveles del sistema educativo y en relación con una variedad de campos disciplinares. Chevallard (s/f), en sus aclaraciones acerca de contrato, afirma que el contrato nace para ser violado y que es en la violación misma que se advierte la existencia del contrato. Y no es otra cosa lo que nos ocurre cuando escuchamos los reclamos acerca de la pobre –en el mejor de los casos– formación de los docentes. Conscientes de las dificultades que se nos presentan para lograr formar mejores docentes es que, como hoy, buscamos modos de mejorar nuestras prácticas. En esas búsquedas a veces optamos por señalar “chivos emisarios” que se visualicen como los causantes del déficit que observamos. Y uno de ellos está constituido por los planes de estudio a los que nos vemos “sujetados”. Pareciera ser que una vez que son puestos en funcionamiento, nada podemos hacer para cambiarlos o mejorarlos. En una investigación realizada una década atrás (Barco, S. y Broquen, P., 2002), pudimos comprobar que el imaginario de los docentes está poblado de prohibiciones que no existen en la realidad. Tal vez sea bueno recordarlo cuando nos detenemos frente a un documento curricular, como si el mismo fuera aún más que prescriptivo. Del mismo modo observamos que quienes participaron en la elaboración del plan se refirieron a él como algo ajeno, desde una distancia descomprometida y con una suerte de reificación del mismo. No obstante, es el currículo vivido y actuado como realidad cotidiana el que va trazando el revés de la trama de todo plan de estudio, un revés mucho más dinámico y rico que lo que el documento escrito es, un revés que señala la dirección de un proceso permanente de construcción de lo curricular.

Mientras corre vertiginosamente el tiempo, las instituciones formadoras de docentes parecen haberse detenido en modelos de sujetos, de escuela, de sociedad, de planes de estudio que no se corresponden con los tiempos actuales (entre quince y veinte años de antigüedad de los planes en muchas universidades, es mucho tiempo en estas épocas), y como las disfuncionalidades emergen rápidamente, se opta por responsabilizar de las mismas a los sujetos, o a los niveles anteriores del sistema educativo. Los planes de estudios vigentes –como todo plan– obedecen a un *código de plan* correspondiente a otros escenarios histórico

sociales, a otros estados del conocimiento. Recordemos brevemente que el código de plan está constituido por la lógica organizativa del mismo (Barco *et al*, 2005) y por lo tanto opera sobre la crono y la topogénesis de la propuesta¹.

Los planes aludidos tienen como eje principal a “las prácticas docentes”, pero en muchos casos esta expresión se vació de contenido significativo y rápidamente, por debajo del nuevo formato adoptado, apareció la segmentación en asignaturas de la versión tradicional, fuertemente inscripta en el ámbito institucional, en las prácticas de los docentes. El plan se redujo así a un **documento curricular** (que excluye las prácticas que se originan en su puesta en acto) tomado como un documento prescriptivo, inmovilizado en el texto escrito. No obstante, la presentación escrita tiene su importancia porque orienta el rumbo y articula con el código permitiendo el desciframiento de sentidos y la “decodificación” del plan. El código es a su vez el resquicio por el que se cuelan las prácticas docentes, un lugar dinamizador de la propuesta que, sin embargo, deja a salvo el “núcleo duro” del plan que es el EJE.

El código, con su plasticidad, permite introducciones, elisiones, exclusiones, sosteniendo, no obstante, una secuenciación plausible y la lectura de la nueva escritura operada, más que en el papel, en las prácticas que hablan desde los actos, relacionando las pedagogías visibles e invisibles (Bernstein, 1998) y permitiendo el juego de lo instituyente y lo instituido, revitalizando la propia propuesta curricular.

¿Qué elementos constitutivos de un plan pueden ser de utilidad para una institución educativa, para producir su dinamización e incluir los cambios que la práctica va generando, sin esperar el farragoso trámite de una modificación jurisdiccional? La respuesta no parte, obviamente, de la modificación del texto escrito que permanece como referencia necesaria, sino que proviene de la capitalización de las prácticas que se generan en las distintas instituciones, de la reflexión sobre las mismas.

Conviene recordar qué elementos resultan centrales en el diseño de un plan, de un diseño curricular. No lo constituyen las materias en sí: por debajo de ellas y como trama de sostén, subyace el EJE del diseño, constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera en cuestión y los sentidos que a ellos atribuyen los elaboradores del plan. Los ejes son pensados en función de los campos disciplinares que la carrera abarca,

¹ Los conceptos de plan de estudios, eje y códigos pueden ser consultados en Barco, S. (coord.); Ickowicz, M.; Iuri, T.; Trinchera, A. Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo. EDUCO, Argentina, 2005, cap. II, pág. 47-72.

tanto como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera (Barco *et al*, 2005).

Los ejes son estructurados desde la puesta en tensión² de las prácticas profesionales para las que el plan habilita, con los campos disciplinares que le sirven de sustento y permiten la organización topológica y cronológica de las disciplinas al interior del plan y sus modos de organización (seminarios, talleres, pasantías, etc.), como así también su distribución en ciclos, recorridos, etc. Recordemos que la organización del trabajo del docente y del estudiante no es una cuestión burocrática: toda organización predetermina en parte la comunicación y por lo tanto, la formación, tarea de nuestras instituciones (Mendel, 1996).

Si se trabaja con más de un eje, lo que es factible, es necesario pensar en articulaciones entre ellos, para evitar un paralelismo que conduce al aislamiento disciplinar. De este modo, el eje se constituye en una matriz generativa distribucional al interior del plan, constituido por conceptos clave que vertebran los elementos nodales de cada campo disciplinar, junto con las prácticas que le son propias. La lógica que organiza al eje se vuelve, así, configurativa del diseño.

Siendo el eje un elemento innegociable en sí, permite, no obstante, su articulación surgida de la dinámica de las prácticas. Lograr estas articulaciones no es una tarea individual sino el producto de una tarea institucional a realizar con el conjunto de los docentes de un establecimiento -incluyendo a los directivos que también lo son-. Surgen aquí algunas cuestiones interesantes: cómo plantear entonces un dispositivo institucional que permita: a) atendiendo al eje de las prácticas que aparece en los planes, darle sentido y permitirse efectuar cambios topogénicos y cronogénicos, y b) atendiendo a las dificultades que toda tarea de relación e integración presenta a los estudiantes, ¿cómo encontrar modos de salvarlas?

Durante años la tendencia fue la de plantear la formación docente desde una lógica aplicacionista: primero las materias teóricas y finalizando la carrera, buscar en las prácticas -concebidas como espacio residual- la aplicación de la teoría. La tendencia mundial mostró la necesidad del adelantamiento de las prácticas, pero pareciera que sin borrar del todo la lógica aplicacionista, de neto cuño positivista. A las prácticas se va a encontrar u observar

² ¿Podemos hablar de antinomias entre el documento curricular y las prácticas curriculares? Este término convoca al corte, la ruptura, la oposición total y a la elección monolítica entre los términos de la antinomia. Preferimos hablar de tensión, que supone una dinámica de contacto en la que opera un intercambio.

lo que se estudió en Pedagogía o cualquier otra de las disciplinas de cursado paralelo. Y esta conexión se establece de modo puntual, sin relacionar siquiera marcos teóricos. Para paliar esta dificultad, se apela a la transversalidad que termina por tener existencia virtual o sólo a modo de enunciado sobre el papel: no hay tiempos institucionales que permitan la reunión de docentes para plantear problemas, casos, experiencias con la intervención de todos, y menos aún para situarse el conjunto de docentes para tratar la cuestión en conjunto con los estudiantes.

El ejemplo que a continuación se plantea no tiene características de modélico y menos de receta a aplicar. Intenta, simplemente, operar como disparador de la creatividad de los docentes y apela a medios conocidos por todos, organizados de una manera entre otras posibles. Se sugiere recortar un problema de la realidad escolar de cada establecimiento en el que acuerden los docentes de primer año o de segundo, redactarlo de modo claro y que cada estudiante lo tenga en su carpeta o cuaderno. En cada hora de clase, sea cual fuere la materia que en ella se desarrolle, abordar durante un tiempo establecido dicho problema desde la óptica de la disciplina, registrando por escrito el aporte que se recoge desde ese enfoque, y cada quince días –por ejemplo– que en el espacio de prácticas se organice la perspectiva completa. Si en cada año se selecciona uno o más problemas o casos, si se los revisa hacia el fin del ciclo lectivo y se retoman conclusiones procediendo de este modo en años sucesivos, se arriba a la instancia de Residencia con un caudal considerable de problemas enfocados al menos pluridisciplinariamente. Para el estudiante, pasar en una materia de una actividad –la de abordaje del problema– a otra, el desarrollo clásico de la asignatura, no demanda mayor esfuerzo: es una suerte de zapping de mayor duración. Y el registro escriturario lo pone frente a una tarea en la que, generalmente, tiene dificultades que no pueden ser abordadas desde una asignatura o como un curso aparte de lectoescritura, sino que debe formar parte de las prácticas de todas las asignaturas. No corresponde aquí un desarrollo pormenorizado (y sería además un asunto con entidad propia) del tema referido a la relación de las operaciones mentales superiores del pensamiento y la escritura, más allá de constituir una cuestión candente en la formación de docentes. Pero se podría agregar que el trabajo con el problema elegido puede dar pie al encargo de tareas para la próxima clase que impliquen reflexión, búsqueda de relaciones y no simple lectura de textos inconexos. Estas tareas, al promover análisis que permitan generar síntesis parciales, pueden operar como organizadores previos de la próxima reunión. Conociendo –como cada docente conoce– las posibilidades de reunirse para realizar tareas grupales que cada grupo tiene, puede distribuir las de modo tal que permita la realización de un esfuerzo individual, enriqueciéndolas luego con las bondades del trabajo grupal.

Como es obvio, esta propuesta no pretende resolver los problemas de fragmentación de los planes actuales, verdaderos currículos de colección, según la denominación de Bernstein (1998), simplemente mostrar un modo de empujar los límites que los planes plantean, apuntando a la búsqueda de la creación de dispositivos que permitan atender a dificultades de los estudiantes dentro de las condiciones de posibilidad actuales.

Para Goodson (2000), los cambios curriculares se producen cuando un diseño pierde vigencia y surge una contrapropuesta al mismo, es decir, como respuesta a un modelo que ya sea en la práctica como en la validez de sus fundamentos, encuentra una forma superadora que se le opone. Pero éste es un proceso largo y complejo en el que diferentes experiencias en cuanto a la organización de los contenidos de la enseñanza, a los modos de promover la apropiación del conocimiento, a las formas de la enseñanza que se producen en una institución buscan su legitimación mediante su inclusión en un nuevo diseño o, antes que ello, en las modificaciones parciales, las interpretaciones que del documento oficial se generan dentro de una institución. Resulta interesante considerar las afirmaciones del autor citado, quien toma de Hobsbawm³ el concepto de “*tradición inventada*”:

“... conjunto de prácticas, generalmente regidas por reglas aceptadas abierta o tácitamente, y de un ritual o naturaleza simbólica que intentan diseminar ciertos valores y normas de comportamiento a través de la repetición, que automáticamente implica una continuidad con el pasado. De hecho, donde se pueda normalmente intentar establecer una continuidad con un pasado histórico apropiado”.

Basándose en este concepto es que puede afirmar que el currículo puede entenderse como proceso de invención de una tradición. Desde esta perspectiva resulta comprensible la dificultad por modificar realmente un currículo y, dentro de éste, un documento curricular como lo es un plan de estudios. En él se imprime con fuerza la impronta institucional, sus mandatos fundacionales, su historia. Y la tarea de modificar un plan forma parte de las prácticas docentes –como caso particular de las prácticas sociales– en las que tenemos que formar a los egresados de nuestras instituciones. Tal vez acuciados por el tiempo relegamos estos aprendizajes que rara vez encuentran lugar en la formación y que por desconocimiento de su importancia, terminan por obtener las posibilidades de cambios curriculares.

³ Hobsbawm, E. y Ranger, T. (ed.) *The invention of Tradition*, Cambridge, England, Cambridge University Press, citado por Goodson, I., *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares – Corredor, 1995.

Desde el inicio de la década de los '90, el discurso escolar que circula en la formación de docentes se llenó de apelaciones a la "pedagogía crítica". Las referencias a Carr y Kemmis, a Giroux y Mc Laren, a da Silva y Freire fueron constantes. Al integrar mesas examinadoras en los profesorados y universidades, se escuchaba desde la primera hasta la última de las asignaturas pedagógicas el recitado de estos autores. Obstinadamente, las prácticas escolares permanecieron impertérritas. Es que se operó la sustitución de un "discurso teórico" por otro. Retomaré esto más adelante.

También operaron otras sustituciones: las prácticas -afortunadamente- dejaron de ser la última asignatura del plan de estudios y siguiendo una tendencia mundial, avanzaron hasta colocarse en los primeros tramos de dichos planes. Como no se las puede confundir con prácticas de la enseñanza, se fueron convirtiendo en prácticas de observación en marcos acotados. A influjo de los aportes de la etnometodología, muchas veces mudaron en mecánicos ejercicios de registros etnográficos- en ocasiones de calidad dudosa- que reemplazaron a las guías de observación. El registro tuvo así valor *per se* y no se lo sometió luego a un trabajo de análisis de su significación ni tampoco a un trabajo de recontextualización. Tampoco se buscó un rescate de los aportes de las miradas y marcos provistos desde otras asignaturas de cursado anterior y paralelo, ahondando viejos abismos entre teoría y práctica.

Mientras, sumergidos en una cultura del zapping, de la fragmentación, la emergencia de un currículo de colección se volvió patente. Y el llamado "espacio de las prácticas" se convirtió en una materia más, aislada de las restantes, y al finalizar los estudios, a la llegada de las prácticas de la enseñanza, observamos que, gatopardezcamente, todo ha cambiado. . . para que nada cambie.

Convencidos de las virtudes de la reflexión sobre la propia práctica, concentramos los esfuerzos en su realización, pero tropezamos con dos escollos planteados por los sujetos involucrados en ella: nosotros/as y nuestros/as estudiantes. A veces los espacios de reflexión se constituyen en espacios catárticos únicamente; otras, nos embelesamos con los aspectos anecdóticos y nos quedamos en lo fenoménico, en los sentires suscitados en la situación narrada. A este punto, pareciera conveniente recordar que, como lo sostiene Achilli (1988), retomando características planteadas por Agnes Heller (1985), el pensamiento de los docentes se rige en buena parte por las características del pensamiento del sentido común, el pensamiento cotidiano, que a su vez se ve penetrado por los modelos hegemónicos que operan en diversos campos. Así el pragmatismo, la hipergeneralización, la analogía y la imitación **nos**

caracterizan, no es que los mismos sean privativos de maestros o profesores de nivel medio, **somos** docentes, realizamos nuestro trabajo docente en similares condiciones a los docentes aludidos, pensamos, resolvemos en la práctica los problemas que se nos presentan como **docentes que somos**. Y si una de las características fundamentales de la reflexión sobre la propia práctica reside en el preguntarse por qué se dice, se hace, se piensa, se valora de determinada manera en una situación seleccionada para la reflexión, estas preguntas nos permiten tomar la necesaria distancia para efectuar un distanciamiento que no opera atado a las características del sentido común. Pero este distanciamiento es complejo, no se da naturalmente, hay que promoverlo, sostenerlo y hay que arrimar elementos conceptuales para enriquecer el necesario análisis, sin perder de vista la carga emocional que se manifiesta en cada situación. No es necesario decir que es una tarea compleja, que demanda de laboriosidad y minuciosidad, pero que tampoco puede caer en una disección, una fragmentación en la que los sentidos se evaporan. Fundamentalmente, son tareas que llevan tiempo, y que no se las puede reducir a diez minutos por encuentro, ni a las que se puede dedicar una reunión por bimestre. Las reflexiones sobre la propia práctica son co-construcciones no sumativas sino integradoras, con sus síntesis parciales, con recurrencia a situaciones tratadas anteriormente sobre las que hay que volver profundizándolas, que comportan la construcción de una mirada diferente sobre lo habitual, una mirada desnaturalizadora que no se ejerce ante una orden ni se sustenta porque conceptualmente se la pueda definir, sino que se genera en un ejercicio permanente de análisis diversos.

Es una tarea erizada de dificultades. Además, como las “matrioshkas”, es una tarea dentro de otra y otra. En primer lugar porque es una práctica **después y a propósito de otro tipo de práctica**. Tal vez, Bourdieu (1991:5, 138 ss) desde su análisis del sentido práctico nos ayude a iluminar los repliegues de esta tarea. En primer lugar, no podemos confundir la visión teórica de la práctica con la práctica en sí, incluyendo en esa visión teórica el plan de clase –en nuestro caso– que es el que se ajusta a norma, el que propone y fundamenta qué hacer, por qué y cómo hacerlo, es el plan de batalla, el armado de jugadas previo a la acción. El tiempo de la práctica y el tiempo de la teorización son distintos, el esquema teórico se construye a posteriori de la práctica, como manifiesta este autor, “después de la batalla”. El tiempo de duración de una práctica –cualquiera sea ella, no nos restrinjamos al ámbito escolar– tiene su propio *tempo* y se juega **en** el tiempo y **con** el tiempo. El que está inmerso en la práctica tiene siempre presente la anticipación que puede hacer de las acciones de los otros, sus compañeros u “otros otros” y ajusta sus acciones a esa anticipación. Decide en función de las probabilidades objetivas, de la captación global de los otros y sus posibilidades

inmediatas. No hay lugar para la distancia, la perspectiva, la demora. En cambio, para el analista teórico de la práctica, es necesario abolir el tiempo, destemporalizar para analizar. La práctica ya ha ocurrido, no hay expectativa, ya se sabe qué pasó, en el lenguaje de los jóvenes, “ya fue”, es algo cerrado, concluso. La reflexión, en cambio, no percibe ese carácter terminal: convoca a la memoria, la reconstrucción, la vuelta al presente de lo actuado para escudriñarlo pacientemente. Convengamos que esta propuesta va en contra de los tiempos y los ritmos de los jóvenes, y que si creemos en su necesidad y valor, necesitamos de tiempo, paciencia y de una condición propia del trabajo de enseñar –depreciada, descartada– que es la reiteración didáctica, no mecánica ni idéntica, pero si planteándola desde distintos ángulos, como para permitir su comprensión por mayor número de estudiantes.

Conviene recordar también que la lógica de las prácticas *no* es la lógica de las teorías, y que someterla a ella puede llevar a establecer una coherencia forzada, artificial en ellas. El observador funciona como un narrador omnisciente –como en algunas novelas– que interpreta y explica todo; el que está en la práctica no registra contradicciones en su accionar, no advierte que sus criterios provengan de categorías diferentes, no percibe sucesiones, no totaliza secuencias; es el observador quien está en condiciones de hacerlo.

Quien está inmerso en la práctica opera desde la base de los *habitus*, que actúan como hipótesis anticipatorias prácticas basadas en experiencias anteriores, pero que son esquemas (sistemas adquiridos de principios), no patrones rígidos de conducta reactualizados, permitiendo así pensar en los marcos o límites que le marca la situación. En términos de Raymond Williams (1980), es un pensamiento determinado, es decir, sujeto a ciertos límites dentro de los que tiene que operar. El *habitus*, pues, engendra conductas razonables o de sentido común, actúa problematizando una situación, adaptando a ella percepciones y resoluciones en un nuevo arreglo –limitado–. Siendo historia incorporada, naturalizada, no recordada, garantiza una cierta continuidad y ayuda a la construcción de sentido de la situación presente. La práctica maneja la polisemia, no se atiene a reglas de la lógica como tal, opera con economía, semejanza global y abstracción incierta y volvemos a encontrar aquí las características del pensar del sentido común a las que ya se hiciera referencia.

Podríamos pensar que una práctica es como el agua de un río, que arrastra características desde su origen, y al que de pronto hay que analizar, someter las aguas a análisis químicos para estudiar su composición, tomando muestras que se extraen de un todo que es su corriente. El análisis prescinde en un primer momento de la “historia” de esa corriente, pero el resultado del análisis debe ser resituado: ¿por qué contiene más o menos

sales, o una temperatura determinada? ¿Es que la corriente es portadora de su propio origen, de su "historia" incorporada? ¿Y esto debe ser considerado a la hora de la reflexión?

Cuando sometemos a análisis teórico una práctica se opera una sincronización de lo sucesivo, y esto genera una totalización artificial, que puede redundar en una sustitución de los sistemas de producción de la misma por sus productos, cosificándola. Este es también un riesgo a tener en cuenta, sobre todo considerando la tendencia al pragmatismo que ya señaláramos.

Hasta aquí hemos buscado aportes teóricos que nos permitieran "iluminar" la naturaleza de las prácticas, para comprenderlas mejor y obrar en consecuencia en el plano de la reflexión planteado inicialmente. Pero las prácticas que sometemos a escrutinio son prácticas de enseñanza, enseñanza de "algo" que no puede ser olvidado para seguir, solamente, el proceso de su enseñanza. Sabemos que lo que en lenguaje corriente se denomina contenidos, aparecen consignados en los diversos planes de estudio, en los programas de años anteriores que circulan al interior de una institución, en los textos escolares de uso corriente. A los dos últimos apela habitualmente el docente, seleccionando las temáticas que allí aparecen para volverlos materia de enseñanza. Pero esos contenidos no son un simple recorte de un campo científico disciplinar, sino que constituyen parte de una "disciplina escolar" que, como bien afirman Chervel (1991) y Goodson (1995), constituyen un complejo entramado de constitución histórica. En él se entrecruzan políticas de distribución del conocimiento, dispositivos didácticos, consideraciones acerca de las posibilidades de aprehensión por parte del estudiante, lo que da lugar a un producto propio del campo pedagógico, las ya mencionadas "disciplinas escolares" y las "disciplinas universitarias" que hemos analizado en nuestros trabajos de investigación. (Barco *et al*, 2005). En este trabajo de elaboración de las disciplinas interviene la transposición didáctica, analizada por Chevallard (1991) y también en un trabajo de Negrin (2004) para un encuentro anterior de Prácticas y Residencias. No obstante, en el fárrago de tareas del docente a cargo de la Residencia, este aspecto suele ser soslayado y no siempre merece atención al momento de la reflexión sobre las prácticas. En la práctica, el residente -tal como luego lo hace como docente- en el momento de seleccionar un contenido consulta el manual que usan los estudiantes o apela a los textos referidos al tema, que le han sido sugeridos en su formación, sin tener en cuenta que lo que él recibe en el nivel terciario no siempre está al alcance de un estudiante de primer año del nivel medio, por ejemplo. Y menos aún considera que si lo escoge de un manual, ese contenido ha sido procesado por la editorial, siguiendo sus propias políticas y fines. De este modo, resigna parte

de lo que es su derecho y su trabajo como docente: el de seleccionar los contenidos. En un trabajo reciente en la UDELAR (Universidad de la República, Uruguay), docentes de distintas carreras que allí se cursan analizaron textos que recomiendan a los estudiantes. Con sorpresa encontraron no solo errores en el plano científico, sino que advirtieron que el texto resultaba incomprensible para quien no tuviera formación disciplinar previa, o que la sintaxis del mismo lo volvía incomprensible. Un caso flagrante de ello lo constituyó un manual de biología, de reconocidos autores. Ocurre que, muchas veces, en nuestro afán por develar aspectos ocultos en las prácticas, olvidamos la materia con la que trabajan el enseñante y el estudiante, dando por supuesto que el practicante la considerará.

Hay quienes consideran que ocuparse de aspectos referidos a la planificación, al análisis de contenidos, a buscar recursos metódicos resulta incompatible con una perspectiva de reflexión sobre la propia práctica, ya que constituye una perspectiva técnica. Y aquí, retomando lo que planteaba al comienzo respecto de la sustitución acrítica de un discurso teórico por otro, conviene recordar que la racionalidad técnica criticada por Carr y Kemmis entre otros, se refiere a la **única y exclusiva** consideración de los aspectos técnicos en educación, lo que no significa que la práctica educativa no incluya aspectos técnicos. La perspectiva técnica se preocupa sólo del cómo, de la eficacia y eficiencia del mismo y desdeña la consideración de los por qué y para qué; pareciera radicarse únicamente en la forma y buscar pragmáticamente productos y resultados útiles. Sin embargo, no hay escisión entre forma y contenido. Poniéndolo en un ejemplo: la técnica del Phillips 66 se ha difundido ampliamente. Si un docente que adhiere a concepciones de lo grupal derivadas de la Escuela de Pichon Rivière la emplea porque así permite la interacción grupal en sus alumnos, comete un error, porque esos grupos de seis personas que en seis minutos deben formular preguntas o resolverlas, nada tienen que ver con la concepción grupal de la psicología social. La forma -el grupo de seis- se queda en lo fenoménico, su sentido y significación para ambas concepciones es diferente. Pero acaso, ¿en una reflexión sobre la práctica no sería conveniente develar esto? Por otro lado -e inevitablemente tenía que emplear una expresión que me es cara- a veces ¡tiramos el agua del baño con el bebé adentro! Estamos de acuerdo con que centrar los análisis en los medios es una postura estrecha e incorrecta, pero esto no significa quitar de consideración a los medios. A veces es bueno detenerse en un análisis, por ejemplo, de preguntas formuladas, para considerar la correcta enunciación de una pregunta, que no contenga la respuesta en sí, que no sea retórica, que no se responda por sí o no, etc. Pero pareciera que tememos hacerlo, porque se nos tildaría de tecnicistas. Y malignamente podríamos preguntarnos: ¿y cuando enfocamos el análisis de las prácticas como un medio en sí, no operamos desde el corazón de la racionalidad técnica? ¿No es esto un vaciamiento no propositado de este tipo de reflexión?

Analizar las planificaciones y buscar nuevas formas tampoco condena a una consideración prescriptiva de las mismas. Las “sábanas pedagógicas”, como humorísticamente se las llamó, incluían todo lo que el alumno debía enseñar, de qué manera, cómo lo evaluaría etc. Y todo. . . ¡con lujo de detalles! Y esto era seguido por el “control” de cumplimiento por parte del profesor de prácticas. . . Pero si partimos de la idea de Stenhouse (1984) de la planificación como una hipótesis, podemos pensar en otros modos de considerar, plantear y trabajar las planificaciones, por ejemplo, como plantea Bombini (2004), como “guiones conjeturales”, lo que nos libera del encorsetamiento de las viejas planificaciones. Pero no podemos eximirnos de realizarlas y analizarlas con los recaudos del caso, teniendo en cuenta lo antedicho respecto de las diferencias entre la práctica y su lógica y el análisis teórico sobre ella.

En la consideración de la reflexión sobre la práctica hay un punto de relevancia, y es el lugar que se destina en ellas a las tareas escritas por parte de los alumnos. Muchos son los docentes que con buen criterio plantean a los practicantes la realización de un diario o bitácora. Más allá de que estos instrumentos permiten el rescate de acciones y sentimientos ligados a ellas para promover una reflexión más rica y no una simple reconstrucción de las mismas, quiero destacar, una vez más, el valor de los procesos escriturarios para el desarrollo de las operaciones mentales superiores del pensamiento. La escritura de por sí entraña una actitud reflexiva, plantea una dinámica particular de enriquecimiento y operaciones de abstracción del pensamiento, constituyéndose en una acción mediadora -a la manera de Vigotsky- y por tanto, desencadenante de procesos metacognitivos. En este caso que nos ocupa, posibilita la reflexión sobre las prácticas, como así mismo acerca de su significación en el campo de los intercambios socio-culturales. En última instancia, todo lo que he venido planteando -que no entraña mayores novedades- ha sido un intento de recordarnos algunas cuestiones para ayudarnos a pensar nuestras propias prácticas y no solo las de los practicantes.

Finalmente, y ligado con lo que anteriormente planteara respecto de los “adelantamientos” de las prácticas en la secuencia curricular, sería conveniente recordar que en las “prácticas docentes” en sentido amplio, podemos incluir las que se realizan fuera del ámbito escolar, en otras instituciones. De la mano de la extensión, por ejemplo, podemos incursionar en otros ámbitos no convencionales, y no solo para las prácticas sino también para las observaciones, con lo que se puede enriquecer el tramo inicial de las adelantadas prácticas.

En el caso de las Universidades que forman docentes, esto cobra particular relevancia, ya que son las propias instituciones quienes elaboran sus planes de estudios y a la hora de su generación y/o modificación, en la instancia de aprobación de los mismos, no son

muchos los docentes que aportan conocimiento fundado, con lo que se termina por proceder de acuerdo con el peso de la tradición inventada. En el caso particular de los planes de formación de profesores, es bien conocida la situación crítica que muchos de ellos presentan, ya que con una *addenda* de unas pocas materias llamadas “pedagógicas” al plan correspondiente a las licenciaturas y una residencia cuatrimestral, se da por concluida la formación de profesores. Los docentes investigadores que a través de sus trabajos generan conocimiento acerca de la formación docente en las universidades, acerca de cómo se instituyen como docentes en el ámbito universitario, ven relegada la consideración de sus trabajos al ámbito de los investigadores en Ciencias de la Educación, sin que la institución universitaria los aproveche. No sorprende sin embargo esta situación: en una investigación que realizáramos en la UNCo (Barco *et al*, 2005) detectamos que el imaginario social universitario, en su largo proceso histórico social de construcción y desde sus orígenes, descansa en la premisa *que el que sabe, sabe enseñar*, y que el ritual de institución que configuran los concursos de ingreso a la docencia universitaria instituye en el lugar de docente a quien aprueba el mismo. La impronta institucional resulta muy clara en este caso.

Por último, en el proceso de formación de docentes, los profesores y los estudiantes concurrimos a otros establecimientos educativos para realizar las “prácticas” de distinto tipo indicadas en los planes. En estas instancias se pueden observar colisiones entre las tradiciones inventadas en cada institución, lo que crea muchas veces situaciones de conflicto. La condición de “visitantes” en otro ámbito institucional agrava la situación y el problema de la selección de contenidos en el caso de las residencias obliga a la generación de dispositivos múltiples para atenuar o resolver el conflicto. Son estos los momentos en que se patentiza el poder determinante que tiene la industria editorial en la selección de contenidos de la enseñanza, ya que son muchos los docentes que aceptan a pie juntillas los contenidos propuestos en los diversos textos que circulan en los niveles primario y secundario de la enseñanza. El análisis de planes, programas y textos se perfila así como un contenido necesario de la formación docente, y aunque seguramente esto sea percibido por muchos como algo a agregar a los sobrecargados planes, habrá que generar los modos de hacerlo, de lo contrario habremos contribuido a que los contenidos de la educación pública sean “gerenciados” por la industria privada.

A lo largo de esta exposición he procurado tener en cuenta las situaciones comunes tanto como las peculiaridades de las dos grandes instituciones de formación de grado de nuestros docentes: los Institutos de Formación Docente y las Universidades. Cualquiera de las dos instituciones trabajan con sujetos (los docentes y los estudiantes) y prácticas (las prácticas

docentes en sentido amplio) de gran complejidad, en escenarios descriptos someramente al comienzo de esta exposición, sujetos a políticas educativas cambiantes, a condiciones de trabajo deterioradas, y con una responsabilidad social muy alta. Sabemos que la educación se inscribe en un campo social que, como todos, está sujeto a disputas de poder: algunas de esas disputas se dan al interior de nuestras instituciones, otras más allá pero ligadas a ellas. Conscientes de esto, seguramente seguiremos luchando y trabajando para que la educación sea un derecho y no un servicio para todos.

Quisiera agregar una última reflexión. Al echar una mirada sobre las realidades de la formación docente, no puedo dejar de pensar que la formación de profesores no hace sino poner en evidencia, más allá de la retórica que se emplea para hablar de su valor e importancia, cuál es el lugar que el Estado otorga a la educación, cuáles sus políticas de distribución del conocimiento, sus políticas de formación docente. De la formación de docentes depende un aspecto, no el de menor importancia sino sustantivo, para lograr el cumplimiento del derecho ciudadano a la educación. Tal vez con esto regrese a la primera de estas Matrioshkas que he recordado hoy, y esta conclusión no sea sino una vuelta de tuerca a una reflexión sobre nuestras propias prácticas. Tengámoslo en cuenta en estos días en que se debate una nueva ley de educación.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1988) "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en *Cuadernos de Antropología Social*. Año VI, Nº 2, ICA UBA, Buenos Aires.

Barco, S. y Broquen, P. (2002) "Proceso de producción curricular: el caso del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario Forestal", AUSMA, UNCo. En Miranda, F. *et al. Formación docente 1*. Colección ZARPE, UDELAR, Montevideo, Uruguay.

Barco, S. (coord.) *et al.* (2005) *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo EDUCO*, UNCo, Argentina.

Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Morata y La Coruña, Paideia.

Bombini, G. (2004) "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", en *Actas de las 1ras Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la Formación Docente*, Córdoba.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.

Chervel, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en *Revista de Educación* Nº 295, Madrid: Secretaría de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, pág. 59-111.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.

Goodson, I. (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomarés-Corredor.

Heller, A. (1985) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Editorial Península.

Negrin, M. (2004) "El alumno residente entre el saber disciplinario y el saber escolar", en *Actas de las 1ras Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la Formación Docente*, Córdoba.

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.

Vygotsky, L. S. (1973) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.

Williams, R. (1980) *Marxismo y Literatura*, Barcelona: Editorial Península.

Capítulo 2

Políticas educativas, curriculum y prácticas
en la formación de docentes



Políticas para la formación de docentes y prácticas institucionales en la transformación educativa

María Rosa Misuraca

mariarosamisuraca@fibertel.com.ar

El lugar adjudicado por las políticas educacionales a las prácticas docentes es una de las dimensiones de la política para la formación que merece ser analizada para comprender el carácter que se pretende dar a la docencia. Por prácticas docentes entenderemos no sólo la actividad de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula sino todas aquellas experiencias vinculadas con la profesión de enseñar. En ese sentido, son prácticas docentes las actividades institucionales, colectivas o individuales emparentadas con la enseñanza, la elaboración de proyectos relacionados con la actividad pedagógica, la capacitación para el ejercicio de la profesión, entre otras.

Vamos a referirnos específicamente a las prácticas institucionales que la “transformación del sistema formador de docentes” en nuestro país y, particularmente en la provincia de Buenos Aires, instalaron en los institutos formadores de docentes (IFD) a través de la política de acreditación llevada adelante en la década de 1990. Para ello es preciso considerar tanto los supuestos ideológicos que guiaron las medidas adoptadas como las consecuencias de su aplicación en la realidad concreta de las instituciones.

La política para la reformulación y acreditación de las instituciones de formación de docentes en la provincia de Buenos Aires en la década pasada, constituyó una parte inescindible de la “transformación” estructural del sistema educativo y se llevó adelante en el marco de las políticas de Nueva Derecha. Podemos reconocer su vertiente *neoliberal*, en los objetivos de racionalización económica y de redimensionamiento de la oferta de formación, y *neoconservadora*, en la búsqueda del disciplinamiento institucional necesario para ese logro.

La llamada política de “descentralización” que, como parte del proceso de reestructuración del Estado, caracterizó las reformas educativas de casi toda América Latina, comenzó con la transferencia de responsabilidades financieras y académicas desde la Nación hacia las provincias¹. Fue acompañada con la recentralización de mecanismos de control por parte del Estado nacional que, comprometiendo a las provincias -a través de la firma de pactos y/o resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE)², se reservó la atribución de evaluar y acreditar a las instituciones sobre la base de lineamientos centralmente establecidos.

La descentralización —en el discurso político educativo— es caracterizada con atributos tales como “delegación de poderes”, “desburocratización”, “fortalecimiento”, “autonomía”, “gestión e identidad institucional”, entre otros. La recentralización se efectiviza a través de mecanismos tales como: evaluación de la calidad, acreditación, control central de la gestión docente, atribución del Estado para la fijación de los lineamientos, criterios y parámetros que deben alcanzar las instituciones educativas.

Al mismo tiempo que el sistema formador de docentes en Argentina era provincializado, el Estado Nacional ponía en marcha mecanismos centralizadores.

Efectivamente, a los institutos formadores de docentes se les impuso la aprobación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en los plazos establecidos. El proceso de elaboración

¹ La Ley 24.049/91, conocida como Ley de Transferencias, facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Esta medida afectó a escuelas secundarias e institutos de formación docente que, hasta ese momento, dependían del gobierno nacional.

² El CFCE es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación y está presidido por el ministro nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada jurisdicción y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional” (Ley Federal de Educación, Art. 54).

y los resultados del proyecto estuvieron sujetos al control y a la evaluación centralizados como un requisito para su acreditación o, como alternativa para el cierre o la reconversión de esas instituciones hacia carreras diferentes de la docencia³.

¿Cuáles fueron las prácticas que los profesores de los IFD en la provincia de Buenos Aires desarrollaron para elaborar el PEI y lograr la acreditación institucional? ¿Cómo se llevó adelante esa política que, desde el discurso, prometía la profesionalización y autonomía institucional de los institutos?

La primera cuestión que surge del análisis de la normativa es que la política de acreditación constituyó una propuesta de autonomización formulada “desde arriba”, en la que subyace el supuesto de que puede establecerse autonomía por decisión gubernamental a pesar de que, contradictoriamente, se condicionaba la supervivencia institucional a los resultados de su aprobación.

El modelo político institucional que se configura remite a un Estado nacional que establece la política de acreditación para las instituciones provinciales y compromete a las jurisdicciones en su ejecución. Éstas deben ejecutar –con diferentes niveles de adhesión– la política nacional, depositando, a su vez, en las instituciones formadoras, la responsabilidad por su supervivencia. Y los docentes de esas instituciones pasan a ser meros ejecutores de procesos instalados desde afuera, condicionantes de su presente y futuro.

Las instituciones debieron asumir conflictos organizativos y laborales, generados por la reestructuración institucional y curricular, tales como la reasignación de cargos y funciones o la cesantía de los docentes. Así, esta posibilidad de decidir en el nivel provincial y en el de los directivos de los institutos puede caracterizarse como una “pseudo-delegación de poder” ya que la nación delegó a la provincia y ésta a los IFD, todo aquello relacionado con la gestión de los conflictos producidos por la reestructuración del sistema formador y así aseguró la gobernabilidad, entendida como la capacidad política de gobernar que deriva de la relación de legitimidad entre el Estado, su gobierno y la sociedad.

³ El cierre de establecimientos en varias provincias o su reconversión en institutos de formación tecnológica fue el contexto amenazador de pérdida de fuentes de trabajo en que se desarrolló el proceso de acreditación en la provincia de Buenos Aires. A su vez, el desempleo creciente en el nivel global fue el contexto mayor en que los profesores vieron peligrar su futuro laboral.

Para la gestión de los conflictos se apeló a concepciones gerencialistas de la dirección, que son las que contribuyen a consolidar estructuras organizativas verticales y jerárquicas, funcionales con la necesidad de trasladar de Nación a Provincia y desde ésta a los directivos, la adopción de esas decisiones y la responsabilidad frente a los potenciales conflictos.

Del mismo modo, la delegación de atribuciones en las instancias directivas de los IFD se desentendió de las consecuencias laborales de la acreditación pero recentralizó el control sobre los resultados.

El proceso de acreditación fue anunciado, por la Nación y por la Provincia, como la instalación de una cultura de la evaluación. Sin embargo, la evaluación y la acreditación de estas instituciones se han basado en parámetros que establecían la adecuación o el alejamiento del PEI respecto de los criterios del documento Serie A – Nº 14. El carácter de esta evaluación incluye únicamente los mecanismos de control. En esa concepción identificamos la racionalidad técnica o instrumental que pretende eludir el carácter político de los procesos desarrollados a través de la acreditación y obliga a los docentes a aceptar la definición externa de las metas a alcanzar. Los instrumentos utilizados para evaluar y acreditar a los IFD se presentan con apariencia de rigurosidad científica, lo que intenta otorgar seguridad y aceptación. Este ejercicio de racionalidad técnica permite dejar fuera del debate los objetivos políticos de la transformación y ejercer el control de las acciones.

La evaluación, en lugar de actuar como evidencia de la responsabilidad que confiere la autonomía, se ha instalado como una de las herramientas para disciplinar a las instituciones y para justificar el achicamiento de la oferta.

Ball define la gestión como una tecnología moral o tecnología de poder. A partir de los conceptos de Foucault plantea que se trata del equivalente moderno de aplicación general del panóptico de Bentham y la considera una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, a la viabilidad y al control. "Representa la burocratización de la estructura de control a través de las descripciones de tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación (...) constituye también un discurso imperialista. La teoría de la gestión considera que el mundo social está encerrado en un caos irracional y necesita que le aporten su orden redentor" (1993:159). Ese orden está identificado con la racionalidad tecnicista, que aparece –desde estas concepciones– como la única capaz de dotar de orden a las organizaciones. Esa racionalidad, plasmada en los formularios que

guiaron la elaboración del PEI pretende “ordenar” las acciones de las instituciones formadoras. Efectivamente, tanto la Nación como la Provincia han utilizado la evaluación y la acreditación institucional con el sentido que le asigna Foucault, como una “mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar”.

¿Podemos afirmar que esta política ha logrado un proceso de disciplinamiento de las instituciones ex - nacionales?

Los institutos respondieron utilizando el lenguaje oficial para denominar procesos y productos, cumplieron con cada uno de los requerimientos en las etapas previstas. Para ello, recurrieron a mecanismos como la intensificación laboral, la improvisación y la fragmentación del trabajo al distribuir y responsabilizar a los docentes por partes o fragmentos del PEI que, en condiciones apropiadas, deberían haber sido compartidas.

La apelación a estos recursos ha sido el callejón “sin salida” en el que los introdujo el modelo político-normativo. Los docentes reconocen “la poca seriedad de algunos datos” o lo inapropiado de algunos mecanismos pero, al mismo tiempo, admiten que no había otra alternativa.

Hasta aquí nos estamos refiriendo al llamado “nivel superficial” de la institución que abarca el orden estructural, formal, reconocido. En este nivel, y desde el punto de vista de los resultados, podría plantearse que efectivamente hubo disciplinamiento institucional.

Sin embargo, en el nivel profundo, ese otro nivel de relaciones que constituye la dimensión cultural de las organizaciones, surge la utilización del mecanismo del “como si” de tipo consciente que, según los docentes, caracterizó la elaboración del PEI. Los planteos de los entrevistados acerca de este mecanismo son explícitos y dan cuenta del estado de conciencia con que lo utilizan.

La falta de condiciones materiales adecuadas, en el marco de la perentoriedad de los plazos impuestos, ha generado otra forma de trabajo institucional que ya no se caracterizaría por la participación de tipo simbólico o aparente, sino por la *pseudoparticipación consciente*.

Es así como en el nivel profundo es posible inferir que el disciplinamiento habría sido sólo *parcial y aparente*. El carácter parcial puede ser atribuido al hecho de que las instituciones, enfrentadas a la demanda de resultados controlados y cuantitativos, han agudizado el uso de recursos que les permitieran cumplir con lo esperable, han aceptado, en parte, las nuevas condiciones que regularon lo formal, los plazos y los “moldes”. Pero, al mismo tiempo, han preservado –hasta donde les fue posible– los espacios institucionales y la fuente laboral.