

PRÁCTICA III
FICHA INTERNA N° 1
FORMACIÓN Y PRÁCTICAS. ENFOQUES, MOVIMIENTOS Y VERTIENTES SITUADAS
Profesora Alicia Pereyra

Ciclo académico 2021

“Durante mis prácticas de enseñanza fueron cambiando algunos criterios establecidos hasta esos momentos relacionados con una visión perfeccionada que sostenía acerca del cómo es la vida áulica, mayormente en torno a la enseñanza. Estas controversias aparecieron con más fuerzas cuando empecé mis propias prácticas de enseñanza porque la realidad era distinta a lo que me imaginaba, las pluralidades y singularidades se hacen notar, lo cual implica dedicación a la hora de elaborar una actividad o elegir una estrategia, en sí la elección se considera en torno al grupo de estudiantes con sus particularidades y termina siendo un desafío.” (Crónica 5, 2019)

Formación docente, sus políticas, sus ámbitos

La presente ficha se encuentra orientada a ordenar el camino para comprender, con mayores elementos de análisis y juicio, la ubicación contextualizada del espacio curricular Práctica III en sus relaciones múltiples con Práctica I y Práctica II en particular, y los restantes espacios en general, atendiendo las aportaciones de expertos para el rastreo de sus posibles sentidos. A su vez, oferta la posibilidad de conocer algunas discusiones, no desinteresadas, respecto de la formación docente, sus contenidos y alcances, así como el valor concedido a la empiria en su relación con la teoría, sin olvidar que el curriculum constituye un campo de luchas, para luego situarse en la complejidad que revistan las prácticas en la propuesta académica que nos encontramos transitando.

Resulta valioso recuperar ciertos recorridos propios respecto de la historia de la carrera, siguiendo un artículo publicado hace algunos años en la revista “Cuadernos de Investigación y Desarrollo”. Allí menciono que a mediados de los ‘80, se fusionaron el Instituto Universitario de Santa Cruz - creado en 1963 y académicamente dependiente de la Universidad Nacional del Sur- y los institutos terciarios no universitarios existentes en San Julián, Río Turbio, Río Gallegos y Caleta Olivia (CETCO), dando origen a un proceso de diseño y construcción que apuntaba a la creación de una institución de educación superior que, convocando los recursos educativos superiores, posibilitara la formación de recursos humanos en vistas al desarrollo de la región. Este proceso permitió la creación de la Universidad Federal de la Patagonia Austral en 1990, funcionando en las localidades en donde habían existido institutos terciarios.

Con posterioridad, se constituye la Universidad Nacional de la Patagonia Austral que, siguiendo a Mónica Asssat y otros (2018), a partir del 1 de enero de 1996 mediante la Ley Nacional N° 24.446, sancionada en 1994 y promulgada en 1995. El Profesorado existía como oferta terciaria, tal como aparece expresado en la Resolución N° 10 del Consejo Superior Provisorio de la Universidad Federal de la Patagonia Austral, sito en Río Gallegos, Santa Cruz, desde 1991. Siguiendo este devenir, la carrera fue redefinida, adecuando incumbencias, carga horaria y sistema de correlatividades, y agregando asignaturas de tipo institucional- comunes entre ofertas de cada UU.AA. y ubicadas en el primer año – aprobándose en el mismo año el plan de estudios correspondiente a la carrera Profesorado en Nivel Primario. Al respecto, y desde el análisis de planes de estudio existentes en el país durante las décadas de los ‘80 y ‘90, se observa como constante la escasa o nula flexibilidad necesaria entre asignaturas en términos de correlatividad, y el número variable de asignaturas teóricas, por una cantidad diferenciada de horas de observación y prácticas de ensayo, y una Residencia docente al final de la formación; siguiendo los análisis de Diker y Terigi (1994). Las expertas identificaron la lógica deductiva de

organización de los planes, inscriptos en la adquisición de fundamentos teóricos respecto de la enseñanza, para posteriormente instalar los primeros ensayos a modo de aplicación de lo aprendido, lo que supone la consideración de tales fundamentos como universales y válidos para todo tiempo y lugar. De allí que las primeras prácticas se realizasen en contextos desconocidos para los sujetos de formación, desde el descuido y la artificialidad de la inserción. Finalmente, y una vez que se hubo practicado en contextos diversos, la práctica se situaba en un contexto particular, en el que el residente quedaba a cargo de un grupo- clase.

En el marco político inscripto en la implementación de la Ley Federal de Educación N°24.195, sancionada en 1993, se incorporaron en el discurso y el accionar del campo educativo el desarrollo de políticas de formación docente. La tarea de adecuar al nuevo marco prescriptivo la currícula de los profesorados estuvo a cargo de cada una de las instituciones de Formación Docente, tal como ha ocurrido en la U.N.P.A., dando lugar en 1997 a la creación de la oferta del Profesorado para el Primer y Segundo Ciclo de Educación General Básica, el que contaba con una duración de 3 años y 1 cuatrimestre. Posteriormente y bajo nuevos signos políticos, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, lo que implicó la nueva reformulación del plan de estudios, tarea que finalizó en 2010. De esta manera, se extiende el recorrido formativo a cuatro años y adquiere, por ello, el estado de carrera de grado.

En este contexto limitado institucionalmente, vale recuperar el análisis coordinado por Andrea Alliaud (2013) respecto del estado de situación de Argentina en torno de los problemas detectados en la formación docente inicial, en el que se hace notoria la problemática vinculada con la práctica:

“... los lineamientos vigentes a nivel nacional se proponen superar problemas tradicionales propios de la formación docente: la desarticulación teoría/práctica, la práctica entendida como instancia de aplicación, el desdibujamiento de la formación general y de las prácticas frente a la formación específica, la formación de los docentes aislada de los contextos y escenarios reales de trabajo y destinada a sujetos "ideales", la escasa relevancia de las escuelas como lugares de formación, la problemática de los sujetos de la formación, entre otros.” (Alliaud, 2013: 17)



Fotografía extraída de: <https://www.unpa.edu.ar/noticia/asumen-manana-los-nuevos-consejeros-superiores-de-la-unpa>

Actualmente, la formación docente inicial en Argentina se organiza sobre una base institucional heterogénea, de acuerdo con Lea Vezub (2019), ya que conviven y se han ido reformando organizaciones surgidas en los orígenes de los sistemas educativos nacionales, como las primeras Escuelas Normales y los Institutos Superiores del Profesorado, junto con las Universidades y sus respectivas facultades de

Educación. De acuerdo con los análisis de Raúl Menghini (2015), la formación puede discutirse a partir de diversos ámbitos de decisiones, sin desviar la atención respecto del debate de fondo, en sus vertientes políticas, epistemológicas y sociológicas, en base a ciertos interrogantes generales: qué docentes formar, para qué escuelas, para qué tipo de educación, para qué sociedad, con qué propósito y finalidad, con qué orientación ... De allí, propone atender las tensiones en torno de la dimensión formativa, en la que se distinguen las relaciones entre la teoría y la práctica, y lo disciplinar y lo pedagógico; y la dimensión política, refiriendo al juego de poder entre organismos y jurisdicciones relacionados con la formación docente. Al respecto, una experta plantea:

“La llamada formación inicial ¿Dónde llevarla a cabo? ¿En institutos especializados de formación docente, en parte herederos de la tradición de las escuelas normales que acompañaron la creación de los sistemas educativos? ¿En las universidades? ¿Mediante carreras cortas? ¿Ampliando el tiempo de formación? ¿Articulando de que modos la falsa dicotomía teoría práctica? ¿Ofreciendo qué proporciones entre la formación llamada “disciplinar” y la formación en didácticas? ¿Prefiriendo una didáctica general? ¿Profundizando la formación en las didácticas específicas? ¿Apostando a crear ambientes simbólicamente muy significados para acompañar maneras políticas de resolver en la urgencia una formación acelerada?” (Frigerio, 2008: 1)

Por su parte, Denise Vaillant (2019) en relación con la formación del profesorado en general, reconoce dos modelos que se corresponden a dos visiones relativas a la formación inicial: el primero responde a la visión tradicional de la formación inicial, identificado con excesiva teoría, escasa práctica y muy limitada reflexión; el segundo, a aquel implementado a partir del auge de los procesos de reflexión, o bien por motivos ideológicos, caracterizado por una reflexión aislada, carente de comprensión y de fundamentación conceptual. Distingue como problema recurrente en muchas universidades latinoamericanas, paradójicamente, su carácter autónomo, lo que permite desarrollar programas sin vinculación o referencia preferencial al sistema escolar y a las políticas educacionales.

Complementariamente, argumenta que los centros universitarios establecen escasos contactos sistemáticos y sostenidos con los centros educativos, de allí que la articulación entre la teoría y la práctica se muestra relegada; así, un reclamo común y compartido entre los profesores de formación se encuentra enclavado en la separación, y aún contradicción, entre la teoría y la práctica, particularmente en relación con los contenidos abordados y las experiencias en los centros educativos. En otros aportes bibliográficos, la experta (2018) expresa que algunas experiencias en universidades latinoamericanas fueron criticadas en función del escaso nivel académico de los docentes, así como de una formación exclusivamente teórica, en detrimento de la reflexión sobre la práctica. Al respecto, enuncia de una manera acertada- como valoración personal- que aquello que podría elevar la calidad de la enseñanza y reforzar las competencias profesionales de los futuros docentes reside, fundamentalmente, en la articulación entre la teoría y la práctica.

Lea Vezub (2007) supo reconocer que el pasaje de la formación inicial de docentes a las Universidades ganó en excelencia académica y actualización de contenidos, pero perdió el vínculo con la práctica y con el espacio para el que los docentes se preparan, las escuelas primarias en nuestro caso. De allí que distingue una profundización de la distancia entre la formación y las necesidades cotidianas de la práctica docente, desde el ejercicio empírico y concreto del rol, marcándose con nuevas aristas el denominado divorcio entre la teoría, la práctica y “las” realidades escolares. En este sentido, vale tener en cuenta que:

“Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones

que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.” (Carlino, 2012: 10)



Fotografía extraída de: <https://www.clasco.org/unpa-uaco-se-realizara-la-quinta-edicion-de-la-escuela-de-verano-en-educacion/>

Retomando la voz de Menghini (op. cit.), y a fines de ampliar las formulaciones precedentes, se reconoce que la formación universitaria de profesores se encuentra anclada en una tradición fuertemente académica que, como supo reseñar María Cristina Davini (1997) en su obra considerada un clásico, “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, se vertebra en la valoración de que lo esencial reside en la formación y la acción orientada al conocimiento sólido de la materia a enseñar, y a la vez, en la formación pedagógica débil, superficial y aún innecesaria, ya que los conocimientos pedagógicos deberían ser adquiridos en la práctica, debido a la creencia de que, con la formación y algunos lineamientos derivados del destino común, resultaría posible orientar la enseñanza. Tal tradición se arraiga en la racionalidad positivista, entendida de manera simplificada en su basamento en verdad, objetividad y neutralidad de la ciencia, la que permitiría explicar y predecir fenómenos tanto naturales como sociales; en su arista formativa, implica la desvalorización del conocimiento pedagógico didáctico.

El sentido de las prácticas: entre prescripciones y realidades

Resituar la práctica al interior de una oferta formativa requiere de algunas precisiones iniciales, básicamente en su carácter de prácticas pre- profesionales, que implican un trabajo interinstitucional, entre la institución formadora, en nuestro caso la universidad nacional, y la escuela, espacio formativo provincial.

Se reconocen diversos posicionamientos, los que remiten a la valoración concedida, tal como alude Liliana Sanjurjo (2009), desde el denominado “enfoque tradicional de la formación en la práctica”, en el que se entendía la suficiencia y necesidad del aprendizaje previo de todos los conocimientos que constituyen y fundamentan la práctica, para posteriormente promover la realización de su ejercicio supervisado, orientado a la aplicación de los mismos. Este enfoque incluye tanto el tradicional propiamente dicho como el tecnocrático. De allí que los planes de estudios y sus desarrollos se organizaron temporalmente primero, a través de la iniciación por imitación de los experimentados, para luego, en el marco de los avances de los conocimientos teóricos y la mayor comprensión de los problemas que se presentan en el ejercicio docente, incorporar ejercicios prácticos bajo la supervisión

de expertos, en los que se demuestre fehacientemente la aplicación de la teoría, estableciéndose así un aprendizaje por inmersión.

Los cuestionamientos, hoy quizás evidentes, residen en la suposición de que la teoría informa a la práctica, y por ello, el práctico es simplemente un técnico u operatorio que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, de una sola manera posible, negando a su vez la dimensión subjetiva de las prácticas, en la que se inscriben creencias, valores, supuestos. Por ello, puntualiza en que:

“...los prácticos piensan cuando actúan, que es imposible que no lo hagan y que la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales las creencias, los valores y el conocimiento de quien las lleva a cabo juegan un papel importante. Además, que las actuaciones de los profesionales están siempre dirigidas por sus supuestos y teorías; que subyace a toda práctica una lógica posible de ser comprendida y que, a partir de la reflexión, los profesionales pueden comprender y modificar sus propias prácticas.” (Sanjurjo, 2019: 88)

En este contexto, resulta válido incorporar una voz reconocida, Cristina Davini (2015), quien aporta una compleja revisión de los enfoques formativos más actuales en relación con las prácticas y su posicionamiento al interior de las propuestas profesoras. Así, estos apuntan a la recuperación de la vida de las aulas, atendiendo su diversidad y complejidad, y se centran en las experiencias concretas que en su interior se desarrollan. Reconoce la existencia de todo un abanico de concepciones alternativas a la mencionada precedentemente, pero delineadas como movimiento, en el sentido de aglomerar diferentes tendencias y líneas de producción teóricas, con escaso grado de implantación en las prácticas pedagógicas concretas.

Estas concepciones presentan como cualidad central la baja integración entre ellas, así como una notoria indistinción entre formación inicial o continua, y, a su vez, ciertos elementos en común, entre ellos la valorización de la práctica como auténtica fuente de experiencia y desarrollo, la relevancia de los intercambios situados entre los sujetos, la concepción del docente como constructor de la experiencia, el reconocimiento de la diversidad de situaciones que se presentan en las aulas, atendiendo su complejidad y las diversas dimensiones que en ellas se encuentran implícitas, la centralidad de la reflexión sobre las prácticas, y la identificación y revalorización de la dimensión artística y singular de la docencia, por oposición a la exclusividad de la dimensión técnica.

Asimismo, la experta adopta una mirada crítica y con reservas al situar las vertientes de las que surgen tales concepciones alternativas. Reconoce, entre otras, la relativa al docente como investigador en el aula, la que se inscribe en la práctica docente como ámbito de investigación, incluyendo lo social, institucional e interpersonal, de los contenidos y de los aspectos técnicos de la profesión; la concepción “naturalista”, que concibe a escuelas y aulas como ámbitos para observar, registrar y narrar situaciones a fin de, a posteriori, realizar una reflexión personal sobre ellas, lo que, como contrapartida, no siempre se integra en marcos conceptuales y metodológicos sólidos. Finalmente, la última vertiente se basa en la revitalización de la tradición académica, centralizada en la “trasposición didáctica”, que alude a parámetros derivados del contenido a enseñar como variable central del proceso, colocándose el énfasis en las didácticas específicas y restando atención al aporte de la didáctica general en la enseñanza.

A través de las discusiones en torno de la formación

Siguiendo la Resolución Nro. 171/10 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, se establece en su Anexo el Plan de Estudios de la carrera “Profesorado para la Educación Primaria”. Al interior, en la estructura de su diseño curricular, se enuncia el atravesamiento de dos ejes vertebradores; el primero, denominado “El docente como profesional del conocimiento”, destaca que, en tanto el conocimiento es concebido como un bien socio cultural establecido desde el entrecruzamiento de diversos contextos, este eje resulta esencial para la comprensión del fenómeno educativo, en sus dimensiones teóricas, prácticas y profesionales. El segundo eje, denominado “El docente como profesional que interviene en la práctica educativa”, remite a la reflexividad y competencias para la intervención en y desde la realidad, requiriéndose de un proceso formativo específico, que habilite la apropiación de conocimientos para su comprensión. Orientado a la generación de las condiciones para una formación que promueva el desarrollo autónomo, se remarca la construcción de la malla curricular en tres trayectos. Estos refieren a Conocimientos para la formación general, Conocimientos relacionados con la formación específica, y Conocimientos para la formación del campo de la práctica profesional.



Fotografía extraída de: <http://www.santacruzalmomento.com.ar/2018/09/04/estudiantes-profundizan-medidas-y-toman-la-unpa-uaco/>

Es en este último trayecto en donde se inscriben los espacios formativos que involucran las prácticas. En Práctica I y Práctica II, correspondiente al Primer y Segundo Año, se demanda la inserción en la escuela a través de Trabajo de campo y Ayudantías áulicas. En Práctica III, correspondiente al Tercer Año, se estipula la realización de “prácticas de enseñanza docente”, estableciéndose como Contenidos mínimos:

*“Procesos de investigación sobre la práctica: observación y registro.
Diseño, análisis y evaluación de propuestas didácticas. Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular, respecto del grupo y la institución.
La reflexión antes, durante y después de la acción. La práctica reflexiva como práctica grupal.
Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula.
Construcción cooperativa de propuestas alternativas.
Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo.
Evaluación de los aprendizajes, como guía de la práctica.”*

Algunas cuestiones analíticas aparecen como insoslayables al revisar someramente los contenidos enunciados. La primera, la reiteración de la noción de “reflexión”, cuatro veces en diversas

instancias: relativa a la acción, su consideración como práctica (y no acción individual), su vinculación con la enseñanza, y el análisis en términos escriturales, y que, casualmente, no aparece en los espacios trayectuales precedentes. Resulta llamativo que el concepto de reflexión se menciona entre otros muchos en los Contenidos Mínimos de Pedagogía en relación con la acción pedagógica, en Contenidos escolares de la Matemática, vinculado a los contenidos, en Contenidos escolares de las Ciencias Sociales, relativos al conocimiento social; de Didáctica de la lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática, orientados a la elaboración de propuestas... Dicho de otra manera, es en Práctica III en donde se “inaugura” la denominada reflexión en relación con la práctica, sin articulación que dé cuenta de su carácter procesual, imprescindible por tratarse de una categoría compleja. También vale incorporar algún aporte en torno del género instituido debido a su expresa mención, la denominada “crónica de clase”, ya que presenta la particularidad de su aparición por única vez, sin mención en ningún otro espacio curricular, anterior o posterior a Práctica III. Finalmente, la incorporación, algo descontextuada, de los denominados “procesos de investigación”, pero circunscriptos a la observación y el registro, como si de técnicas se tratase y no requiriesen mayores elementos para situar los mencionados procesos, ni en términos trayectuales ni en relación estrecha con otros espacios curriculares.

Es posible notar la confluencia de las vertientes, analizadas por Davini, y su interjuego en la construcción de los contenidos establecidos en la prescripción curricular, al situar la práctica bajo tales lógicas en este tramo del recorrido formativo.

En “Residencia”, durante el cuarto año, se establece el desarrollo de “prácticas de la enseñanza y la tarea docente”, las que implican, bajo el acompañamiento del equipo docente, la anticipación, fundamentación y proyección del desempeño del sujeto de formación, como así también la presentación y debate de las experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado. Nuevamente, cabe volver a leer, a condición de que esta lectura resulte entre líneas, los planteos de la experta argentina.

“...todos los formadores, más allá del espacio curricular en el que enseñen, tendrían que ocuparse de la práctica de enseñanza en alguna de sus dimensiones, aquella que se corresponda con el contenido particular del que trate su campo de estudio. Todos los contenidos implicados en una propuesta de formación, podrían transmitirse apelando a situaciones de enseñanza, aportando elementos que contribuyan a entender, comprender, pensar, sentir, experimentar el oficio para el que estamos formando. De este modo, la práctica de enseñar no tendría que ser una preocupación exclusiva de los profesores de las prácticas, sino que debería atravesar la totalidad de las prácticas formativas.” (Alliaud, 2019: 12)

Retomando lo propuesto en el mapa curricular, conviene resituar las voces de quienes lo transitaron, para repensar cuál es el lugar que se le otorga a la práctica “desde la práctica”; es decir, desde el contexto concreto en el que desarrolla el curriculum en su desarrollo, desde el espacio curricular Práctica III durante el ciclo académico 2020:

“... al leer el Plan de estudio, correspondiente a esta carrera, pude leer en uno de sus apartados que, se espera del docente “ejercer influencia en tres espacios que están vinculados: el áulico, el institucional y el socio-comunitario”.

(...) hay veces que no se generan esos espacios de experiencia necesarios para poder responder al perfil docente que se espera.

Si bien, todavía estamos en plena formación de esta carrera como la docencia, creo que hay cuestiones que se podrían trabajar de una manera distinta o generar otros tipos de espacios (...).

Esto lo digo porque, al leer uno de los puntos del “Perfil del egresado” dentro del Plan de la carrera, expresaba lo siguiente:

Como profesor/a para la educación primaria, se espera que logre:

“Competencias para participar en distintas instancias de organización del trabajo institucional y comunitario e institucional, ya sea con otras organizaciones escolares o con organizaciones sociales y grupos sociales de la comunidad”.

Entonces, yo creo que, si bien tenemos las materias que nos brindan la posibilidad de acercarnos al campo educativo y demás, muchas veces es solo para realizar algún tipo de entrevista o encuesta para luego hacer un análisis de las mismas, que por supuesto, me parece buenísimo, porque de alguna u otra forma aprendes.” (Practicante, Escrito 1, 2020)

Una lectura exploratoria del documento, realizada por quienes efectivamente transitan el profesorado, permite con rapidez descubrir los puntos nodales del estado de situación respecto de las diferencias entre lo prescripto, el Plan de Estudios, y la práctica, el accionar concreto sostenido desde los espacios curriculares efectivamente vinculados con ella, que podríamos concebir como persistencia de los enfoques históricos en la formación docente inicial. Tal como se menciona, la generación de “espacios de experiencia” en relación con el perfil deseado, y los acercamientos a las escuelas orientados a la realización de encuestas y entrevistas para su posterior análisis, explicitada por algunos de los estudiantes, aparecen como escasamente vinculados con la lógica de la práctica establecida en el Trayecto formativo. Desde otro nivel de análisis, leemos:

“Luego de leer y analizar el programa de la materia y el plan de estudios de la carrera lo que llamo mi atención y me resulta problemático es cuando se menciona el acercamiento de observación y/o ayudantías en los primeros espacios curriculares que son practica 1 y 2, ya que dichas actividades no se concretaron y el acercamiento que se debería de haber tenido no se realizó, ya sea por temas de fuerza mayor como el paro docente o porque no se pudieron concretar dichas actividades mediante acuerdos con las instituciones.” (Practicante, escrito 2, 2020)

“... de lo que exige el Plan de esta carrera y de los aportes de los autores, podría decir a muy grandes rasgos que:

No solo existe una gran distancia entre la teoría y la práctica, sino también, una interpretación contrapuesta de los profesores de todas las materias hacia el Plan de la carrera a la hora de enseñar...

¿qué quiero decir?

Quiero decir que, si en el Plan de la carrera del Prof. para la Educación Primaria se exige y se espera de: “competencias para participar en distintas instancias de organización del trabajo institucional y comunitario e institucional, ya sea con otras organizaciones escolares o con organizaciones sociales y grupos sociales de la comunidad”, entonces, también se puede interpretar que para lograr ese perfil, se debería poder tener *una reflexión sobre la práctica*, pero, en **todos** los espacios de enseñanza, es decir, en **todas** las materias que componen a dicho Plan.

Entonces, se supone que nosotros como futuros docentes, debemos reflexionar sobre nuestras prácticas, pero no alcanza solo con el interés o intensión de nosotros/as como estudiantes, sino también, del docente encargado/a de la cátedra, como dije anteriormente, cada docente interpreta y lleva adelante el Plan de la carrera de una manera distinta, que por cierto, se deben de tener sus motivos.” (Practicante, escrito 12, 2020)

“... estoy cursando materias de segundo y tercer año del profesorado, entre las cuales, actualmente me encuentro cursando Práctica III. Y mi preocupación se centra en qué, hasta el

momento (en Práctica I y II) el mayor acercamiento que tuvimos a la escuela, propiamente dicha, se basó en la realización de instrumentos de recolección de datos (encuestas, entrevistas, etc). Y en el segundo año de la carrera, en Práctica II precisamente, corresponde según el programa la realización de ayudantías (que no realizamos y desconozco el motivo) que seguramente nos darían un panorama mucho más amplio del que conocemos acerca de la carrera que hemos decidido estudiar. Considero, entonces, que llegar a tercer año cargados de teoría y con escasez en la práctica, no está nada bien, o posiblemente se nos dificulte realizar las “prácticas de enseñanza docente” correspondientes a Práctica III. Y para dar cuenta de esto, me resulta relevante mencionar uno de los modelos relativos a la formación inicial que plantea Denise Vaillant (2019) “el primero responde a la visión tradicional de la formación inicial, identificado con excesiva teoría, escasa práctica y muy limitada reflexión” (Practicante, escrito 9, 2020)

“Hablando desde mi experiencia con el profesorado, seguro a alguna otra camada le ha pasado o no pero desde lo que he transcurrido, en “practica uno” no hemos realizado ayudantías áulicas, que es lo que está expuesto en el plan de estudios, si hemos realizado trabajo de campo haciendo entrevistas a profesores de escuelas primarias. Luego, en la materia “Práctica dos”, el plan de estudios dice “en esta unidad curricular plantea la necesidad de un primer acercamiento a la comprensión del funcionamiento de las instituciones escolares en tanto se trata de las **organizaciones en las que se desempeñarán como profesionales.** (...) Se realizará a partir de: 1) Trabajo de campo y 2) ayudantías áulicas.” Resalté esa última parte porque sí hicimos trabajos de campo como: entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes, encuestas a los vecinos del barrio, etc. Pero estuvo enmarcado en una escuela secundaria y no es una organización donde nos desempeñaremos próximamente como profesionales, agregando que en esta cátedra tampoco realizamos ayudantías áulicas.” (Practicante, escrito 18, 2020)

Aquello que ocurre cuando se plasma en acciones- o inacciones-, e incluso reinterpretaciones en torno del diseño curricular, más allá de los inconvenientes situacionales consiste, de hecho, en la expresión de un cuerpo de prescripciones que impactan de manera diferenciada en las decisiones de quienes nos encontramos a cargo de los espacios curriculares, y, a su vez, repercuten directamente en los aprendizajes de lxs sujetos de formación, futuros maestros y maestras.



Fotografía extraída de: <https://viapais.com.ar/caleta-olivia/562066-se-realizo-un-abrazo-simbolico-a-la-universidad-en-defensa-de-la-educacion-publica/>

Tal como se manifiesta, es en la articulación entre teoría y práctica que se instala alguna posibilidad de reflexión, tarea aparentemente pendiente:

“Cabe destacar aquí, la importancia de las materias teóricas y prácticas, ya que su vinculación nos va a permitir una mejor reflexión. Y justamente con la noción de reflexión quiero cerrar mis ideas, la teoría nos puede ayudar a pensar pero lo que verdaderamente necesitamos para repensar, decidir y modificar ciertas cosas, es la práctica, la cual nos permite un mayor acercamiento a la realidad y a la carrera que elegimos.” (Practicante, escrito 3, 2020)

En el sentido apuntado por la estudiante, cobra vigencia la afirmación de Cristina Davini (2015) respecto de que formarse en las prácticas docentes constituye un proceso permanente, de allí que acompaña toda la vida profesional. Pero, advierte, es en la formación inicial, en el profesorado, particularmente en el recorrido propuesto en torno de las prácticas de enseñanza, donde los sujetos de formación construyen y desarrollan los cimientos fundamentales de la enseñanza en el contexto escolar.

Este proceso es gradual y requiere de acompañamiento y seguimiento pormenorizado, desde el inicio del profesorado, es decir, a lo largo de todo el plan de estudios. Establece, por ello, que debe preverse una complejidad progresiva y articulada en torno de la construcción del conocimiento en las prácticas, que asimismo incorporen la participación de los sujetos de formación en propuestas y actividades de responsabilidad e implicación crecientes y sostenidas en el tiempo. En consonancia con lo expresado por Davini, aporta Gloria Edelstein (2019) que el campo de las prácticas articula, por una parte, la comprensión de las condiciones objetivas de producción, tales como la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes en relación con sus contextos específicos, y por otra, la que remite al sujeto de estas prácticas, atendiendo subjetividad e identidad como constitutiva de una historia y un trayecto singular.

“El trayecto específico que se propone para este campo cierra con las residencias, concebidas como el período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehiculizar un nexo de mayor continuidad y profundidad con las prácticas profesionales. En una o dos unidades curriculares (según los niveles para los que se forme), necesita llegar precedida de microexperiencias que, desde diferentes figuras, ayudantías, adscripciones u otras, permitan anticipaciones a las complejas responsabilidades que implica para los estudiantes asumir las exigencias de este tramo.” (Edelstein, 2019: 79)

Fuentes consultadas

- ASSAT, Mónica, Sonia Bazán, Daniela Ciancia y Griselda Sandoval (2018). “La trayectoria profesional de los graduados de las carreras docentes de la UART-UNPA entre 1990 y 2015: Conocer para comprender y reflexionar sobre los 25 años de formación docente en la Cuenca Carbonífera”. *Informe Científico Técnico UNPA*, Vol. 10 (3), pp. 72-99. Consultado el 27/02/2020, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6787583>
- ALLIAUD, Andrea (coord.) (2013). Los sistemas de Formación Docente del MERCOSUR Lote 1: Planes de estudio de la formación inicial y oferta de formación continua. Informe Final. Primera Parte. Estudio comparado: MERCOSUR y UE. OEI- Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) Buenos Aires, septiembre. Consultado el 23/04/2021, en: http://pasem.mec.gov.br/arquivos/3_estudo.pdf
- ALLIAUD, Andrea (2019). “El campo de la práctica en la formación docente: material de trabajo para educadores y educadoras”. *Cuadernos del IIC*, N° 1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Consultado el 12/02/2020, en: <http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/10690/1/Cuadernos%20del%20IICE%201.pdf>

- CARLINO, Paula (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- EDELSTEIN, Gloria (2019). "Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable". *Voces en el fénix* (75), pp. 76- 83. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Consultado el 30/03/2021, en: <https://www.vocesenelfenix.com/content/para-repensar-las-pr%C3%A1cticas-en-la-formaci%C3%B3n-docente-recuperar-reafirmar-y-profundizar-constr>
- DAVINI, María Cristina (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs. As.: Paidós.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1994). Panorámica de la formación docente en Argentina (borrador preliminar). Proyecto "Cooperación para el fortalecimiento institucional de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional. PREDE/OEA. Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela (2008). "Formar para el ejercicio de la enseñanza. Preguntas alrededor de la problemática del saber". En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional*. Sevres, Francia: Centre International d'Etudes Pédagogiques. CD. Consultado el 28/02/2020, en: <https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf>
- MENGHINI, Raúl (2015). Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar. *Polifonías Revista de Educación* (6), pp. 103-126.
- PEREYRA, Alicia (2011). "Investigación y formación docente: reflexiones desde la práctica en la Universidad". Cuadernos de Investigación y Desarrollo (24), pp. 1-17. Consultado el 27/02/2020, en: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/aep.htm>
- SANJURJO, Liliana (2009). "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas", en SANJURJO, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. 15- 44. Rosario: Homo Sapiens.
- SANJURJO, Liliana (2019). "La formación en la práctica docente: avances y desafíos". *Voces en el fénix* (75), pp. 84-91. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Consultado el 28/02/2020, en: <https://www.vocesenelfenix.com/content/la-formaci%C3%B3n-en-la-pr%C3%A1ctica-docente-avances-y-desaf%C3%ADos>
- VAILLANT, Denise (2018). "Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos", en GARRIDO MIRANDA, José, Vanesa Vega Córdoba y Andrea Bustos Ibarra (coord.). *De los fundamentos a las prácticas: algunos desafíos en la formación docente inicial*. 19- 41. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- VAILLANT, Denise (2019). "Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América latina. Dilemas y desafíos". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (3), pp. 35-52. Consultado el 23/02/2020, en: [recyt.fecyt.es › index.php › profesorado › article › download](http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download)
- VEZUB, Lea (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (1), pp. 1-23. Universidad de Granada, España
- VEZUB, Lea (2019). "Análisis Comparativos de Políticas de Educación: Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIEP- UNESCO Buenos Aires. Oficina para América Latina. Consultado el 23/02/2020, en: [www.buenosaires.iiep.unesco.org › sites › default › files › archivos](http://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos)