

FORMACIÓN PREPROFESIONAL DOCENTE. DE PRÁCTICAS Y POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Instituto Superior de Educación Física

Marcela Oroño
Mariana Sarni
(Compiladoras)

Rosario Badano
Delia Chiappini
Mercedes Collazo
Luis Garibaldi
Diana Mazza
Edith Moraes
Isabel Pastorino
Andrea Rodríguez
Lea Vezub

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD

SD

FORMACIÓN PREPROFESIONAL DOCENTE. DE PRÁCTICAS Y POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Instituto Superior de Educación Física

Marcela Oroño
Mariana Sarni
(Compiladoras)

Rosario Badano
Delia Chiappini
Mercedes Collazo
Luis Garibaldi
Diana Mazza
Edith Moraes
Isabel Pastorino
Andrea Rodríguez
Lea Vezub



Rector de la Universidad de la República: Licenciado Rodrigo Arim

Pro. Rector de Enseñanza: Doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

Doctora Beatriz Brena (Presidente) / Magister Ingeniero Agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / Doctor Miguel Simó (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Licenciado Emiliano Gambetta (Área Salud) / Contador Antonio Fraga (Área Social y Artística) / Magister Mario Piaggio (Orden Egresados) / Doctora Silvia Llambí (Orden Docente) / Arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Licenciado Fernando Harreguy (Secretario)

Decano o Director del servicio al que pertenece la publicación: Doctor Gianfranco Ruggiano

Encargado de Educación Permanente del servicio: Magister Gabriela Rodríguez

Responsable académico de la publicación: Magister Mariana Sarni y Licenciada Marcela Oroño

Coordinador de la publicación: Magister Mariana Sarni y Licenciada Marcela Oroño

Evaluadores externos de la publicación: Magister Alvaro Silva Muñoz y Magister Roberto Langwagen

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa / Arquitecto Alejandro Folga / Arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo: Natalia Chiesa

Puesta en página: Licenciada Andrea Duré

Fecha de publicación: Diciembre de 2020

Cantidad de ejemplares: 300

ISBN: 978-9974-0-1805-1

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)

PRESENTACIÓN	5
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE	9
Revisión de los problemas y desafíos de la formación y del desarrollo profesional docente en América Latina <i>Lea Vezub</i>	11
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE GRADO	35
Presentación <i>Delia Chiappini</i>	35
Formación docente y universidad <i>Luis Garibaldi</i>	39
La perspectiva de la profesión docente <i>Edith Moraes</i>	45
Políticas de formación de grado de la Universidad de la República <i>Mercedes Collazo</i>	49
PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES	61
Debates acerca de lo didáctico en la práctica profesional docente <i>Diana Mazza</i>	63
Práctica profesional en docencia: entre saberes disciplinares y saberes de la formación	79
Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de la enseñanza <i>Andrea Rodríguez</i>	79

Prácticas profesionales en docencia en el Instituto Superior de Educación Física <i>Isabel Pastorino</i>	91
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	97
Investigación cualitativa y formación docente <i>Rosario Badano</i>	99

PRESENTACIÓN

La publicación que se presenta en estas páginas sintetiza parte de las preocupaciones del grupo de investigación Políticas Educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza durante los años 2017 y 2018, colectivo que desde su constitución, gradualmente, se ha ocupado de conocer, comprender, describir y aportar conocimiento específico y profundo sobre las prácticas de enseñanza de los docentes,¹ poniendo el foco especialmente en el estudio del campo de la educación física.

Entendemos la práctica como un lugar de ensayo teórico sobre supuestos subjetivos de base de quien la desarrolla, los cuales, a la vez, la sostiene. Esta práctica, profundamente ideológica, se encuentra instalada en un campo de saber indefinido que reclama intervenciones: el de la educación física.

Dada la característica humana de los problemas abordados, el recorte metodológico de los estudios ha sido principalmente el cualitativo, pues la construcción de la realidad es entendida en términos de proyectos colectivos. A la fecha, nos hemos venido ocupando de indagar en las siguientes temáticas: trayectorias profesionales y preprofesionales; configuraciones prácticas de la enseñanza de la educación física; teorías de la evaluación; sentidos, formas y mecanismos de evaluación de la educación física; metodologías de la educación física, y perspectivas curriculares y planificación de la educación física. Ellas son abordadas como objetos disciplinares y en situación de intervención. Es en este contexto que son indagadas en particular y en sus interrelaciones. Nos preocupa cómo se piensan, se construyen y se concretan en situación de intervención cotidianamente.

1 Tanto prácticas de docentes universitarios (académicos que enseñan en la universidad) y no universitarios (profesores en ejercicio profesional) como de estudiantes en formación preprofesional, esto es: en situación de prácticas preprofesionales.

Nuestros productos surgen de estudios llevados a cabo en el sistema universitario (particularmente, en el Instituto Superior de Educación Física) y en el de la educación primaria y media.

Son objetivos generales del presente trabajo: procurar establecer vínculos cada vez más fuertes entre el campo académico y el profesional, revisando sus proximidades y distancias, poniendo en diálogo la investigación con las políticas educativas y discutiendo las políticas con relación a las prácticas de formación; fortalecer procesos de revisión y reflexión en y de las prácticas profesionales en su contexto de producción; revisar la formación preprofesional, pensada como escenario de renovación práxica de la educación física, particularmente la orientada a su futura inserción crítica dentro del sistema educativo; revisar las metodologías de investigación en educación, especialmente las de la investigación de las prácticas de intervención didáctica.

En el 2017 y 2018, entre las actividades bianuales del grupo, se definió la elaboración de un programa de acción amplio y se incluyó en él un conjunto de cursos sistemáticos de formación permanente.

Este libro sintetiza las ponencias, conferencias y seminarios realizados por integrantes del propio grupo de investigación y por otros actores sociales invitados, vinculados también al campo de la educación. En la medida en que se trata de transcripciones de conferencias, ponencias y charlas, su escritura presenta características del registro oral propias de estos géneros académicos.

Los cursos debían, intencionalmente, articularse en torno de dos propósitos principales. Por un lado, habilitar el encuentro y el diálogo entre actores universitarios y gestores de política nacional acerca de los estudios recientes sobre las prácticas profesionales de formación, su investigación y sus políticas. Por otro, poner a disposición de la sociedad las reflexiones y los debates que se suscitaban en dichos cursos, invitando al interesado a (re)inaugurarlos mediante sus lecturas.

El material que sigue se organiza en tres capítulos que resumen y visibilizan ambos propósitos. El primero se centra en consideraciones relativas a las políticas de formación docente, que acercan investigadores o actores de su gestión en Uruguay. El segundo aborda las prácticas preprofesionales docentes, con el interés de ahondar en lo que se viene produciendo en el medio, teniendo en cuenta su valor con respecto a la elaboración de algún proyecto social y colectivo. Por último, el tercero reflexiona sobre la investigación educativa con el fin de fomentar el vínculo entre la docencia y la investigación, a la vez que favorecer una actitud crítica frente a los problemas de las prácticas profesionales de formación, su investigación y sus políticas.

Esperamos que este trabajo aporte al desarrollo de la enseñanza, la investigación y la extensión con relación a la temática abordada y profundice los lazos entre los diversos actores sociales involucrados. Quisiéramos, para finalizar, agradecer la participación de los coautores del libro y especialmente a nuestros compañeros José Luis Corbo, Sebastián de los Santos, Alejandra Rodríguez, Facundo Berriolo, Pilar Pelfort y Florencia Vitette su colaboración, pues sin ella este texto no habría sido posible.

Grupo Políticas Educativas y Formación Docente.
Educación Física y Prácticas de Enseñanza

Marcela Oroño y Mariana Sarni

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

En este capítulo se transcriben las opiniones vertidas en el seminario Políticas de Formación Docente, realizado en Maldonado en abril de 2017. El seminario se llevó a cabo a partir de una conferencia previa y de un panel de referentes en la temática abordada.

En dicha oportunidad, nos propusimos identificar los principales problemas que presenta la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos y en el contexto de los cambios y nuevos retos que la escolaridad contemporánea le plantea al oficio docente. A tales efectos, se convocó a la doctora Lea Vezub, investigadora argentina sobre la temática, quien ha revisado los principales problemas y desafíos que permanecen en torno de la formación inicial y del desarrollo profesional docente. En primer término, se detendrá en el análisis de los rasgos que asume el contexto de las políticas y los ámbitos que constituyen el campo de la formación docente. En segundo término, analizará el discurso que sitúa al docente en el centro de las reformas para, finalmente, avanzar en la revisión de los problemas y desafíos que enfrentan las políticas de desarrollo profesional docente.

Asimismo, se transcriben en esta sección las opiniones sobre la temática que fueron recogidas en un panel llevado a cabo por un grupo de destacados conductores de políticas educativas de formación de grado universitario y de formación docente de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay. Se dieron cita a la mesa Mercedes Collazo, Luis Garibaldi y Edith Moraes. El panel fue moderado por la magíster Delia Chiappini, exdirectora del Instituto Superior de Educación Física, pieza clave en el pasaje del instituto a la Universidad de la República.

Revisión de los problemas y desafíos de la formación y del desarrollo profesional docente en América Latina

Lea Vezub¹

Una conferencia siempre es un desafío, una invitación a revisar aquello en lo que una está trabajando, pensando. Cuando me hicieron la propuesta, me dijeron que no me iban a sacar mucho de mis temas porque habían leído un artículo mío sobre los retos de la formación del profesorado y querían que presentara algo en esta línea. Entonces, me quedé pensando en cuál sería ese artículo, rastreando en mi memoria. Fui a revisar mis publicaciones y, por el nombre, me di cuenta de que tenía que ser un artículo de 2007, elaborado también a propósito de una conferencia previa que dicté en México, que luego fue publicado en la revista de la Universidad de Granada con el título «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad».

Por eso, tomé esta conferencia como una invitación a revisar ese trabajo, luego de once años de su publicación, para replantearnos si esos problemas y desafíos siguen vigentes o si se han modificado. Transcurridos diez años de reformas a la formación inicial, de políticas, programas de formación continua, experiencias de trabajo y prácticas —y todo lo que ustedes ya conocen sobre lo que se ha debatido en materia de formación docente en este tiempo en la región—, considero oportuno revisar qué desafíos se han cumplido, o si hoy tenemos otros nuevos. Les agradezco nuevamente a los organizadores por recordarme ese trabajo.

Pero antes de ensayar las respuestas y exploración de evidencias sobre estas problemáticas, permítanme desviarme brevemente para mencionar tres cuestiones que van a dar un marco conceptual a esta discusión.

1 Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Moreno y de Formación Docente en la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y de la Universidad Nacional de Moreno. Consultora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, oficina América Latina, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ha publicado numerosos artículos y dirige proyectos de investigación sobre la formación docente.

La primera cuestión que quiero revisar con ustedes es un esquema de análisis vinculado al propio campo de la formación docente: a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de formación docente y cuáles son las lógicas o ámbitos que intervienen en la configuración de dicho campo, qué fuerzas intervienen en él.

La segunda tiene que ver con algunos rasgos que hacen a los escenarios actuales en los cuales se desarrolla la formación docente. Es muy difícil pensar los desafíos de la formación sin referir a dichos escenarios: para saber qué docente queremos formar también tenemos que esclarecer en qué sociedad y en qué mundo vivimos, para qué queremos esos docentes, para qué proyecto de escuela y de sociedad.

La tercera alude a la importancia creciente que ha adquirido el factor docente. Me llama la atención que ya en el artículo de 2007 señalara esto, porque actualmente el fenómeno es todavía mayor. Disculpen que hable de *factor*: me refiero a la variable docente, a la centralidad que adquiere el docente —su formación, su desarrollo, lo que es capaz o no, lo que sabe o puede hacer—, que aparece en el discurso de los Gobiernos educativos y de las reformas casi como el único factor de la mejora de los sistemas educativos. El docente es puesto en el centro de la escena de las políticas educativas y de la responsabilidad por la calidad de la educación. Entonces, cabe interrogarse qué efectos provoca dicha centralidad en el discurso de las políticas educativas actuales para finalmente llegar a la cuestión de cuáles serían algunos de los desafíos recientes de cara al desarrollo y la formación de los docentes, y así luego abrir el debate con ustedes. Este es el plan de la conferencia y estos son los temas que quiero compartir.

El campo de la formación docente y el contexto de las políticas

En relación con el campo de la formación docente, podemos identificar tres lógicas o ámbitos diferentes que lo constituyen y que se entraman de una manera no siempre coherente o armoniosa entre sí. Incluso, estos tres ámbitos o esferas —que voy a mencionar y que esquematicé en el siguiente gráfico— generalmente se confunden, a veces se solapan entre sí, o no se distinguen adecuadamente, y esto tiene algunos efectos de los que no siempre somos conscientes.

Ámbitos que configuran el campo de la formación docente



Fuente: elaboración propia.

En el primer ámbito, el de las políticas, se negocian e implementan las agendas de los Gobiernos, de los organismos de cooperación y financiamiento de las reformas, y de algunos programas de formación. Es la esfera del diseño y de la implementación de las políticas, en la que intervienen actores y niveles de gobierno diversos (Estado nacional/federal, estados provinciales y municipales en algunos países), instituciones y oferentes de la formación (sindicatos, institutos superiores de formación, universidades, empresas, fundaciones, etcétera), profesores y capacitadores. Esta diversidad de voces y de demandas son difíciles de compatibilizar.

A estas voces y actores se agrega, de manera creciente en la región y en el resto del mundo, el peso de los organismos internacionales a través de sus documentos, recomendaciones de política y financiamiento. Estos organismos también intervienen en las políticas de formación inicial y continua, recomendando y orientando sobre distintos aspectos, entre los que se destacan, por ejemplo, el rediseño de las carreras docentes y los mecanismos de evaluación de desempeño.

En cuanto al segundo ámbito, entendemos que la formación docente es un espacio de intervención y de prácticas formativas concretas, en el que se construyen saberes profesionales y se configura la identidad profesional de docentes y de formadores. En esta esfera existen expe-

riencias ricas y valiosas de distintas instituciones y colectivos docentes, algunas poco sistematizadas o difundidas, que podrían alimentar tanto la planificación de políticas como la revisión conceptual y los principios que sustentan la formación. Hay ideas que, primero, se materializan y concretan en determinadas prácticas, dispositivos o experiencias de formación y que, luego, pueden ser insumos para pensar las políticas y los programas de formación y desarrollo docente.

El tercer ámbito de configuración del campo de la formación docente es el de la producción específica de conocimiento científico en el área del conocimiento especializado, de la investigación y teorización de la formación docente. En este también hay debilidades propias de la producción de conocimiento y la investigación educativa sobre la formación docente y desencuentros con los otros dos ámbitos que conforman este campo. Por un lado, porque las políticas se basan poco en evidencias y, por el otro, porque todavía en varios países de América Latina no hay bases consolidadas de datos ni un conjunto sólido de investigaciones que permita efectuar comparaciones, trazar escenarios y construir series históricas y prospectivas sobre la formación docente.

Menciono este esquema para pensar el campo de la formación docente, porque, al revisar los desafíos, estos no son exactamente los mismos si los pienso desde las políticas que si lo hago desde las prácticas o si los formulo desde la investigación. Por eso, considero que es bueno hacer este ejercicio: ¿en dónde me posiciono para pensar e intervenir sobre el campo de la formación docente?

En el primer caso, estoy pensando en la formación docente como política pública, en la que hay una serie de tensiones, de intereses contrapuestos. La formación docente como política pública se plasma en diversos documentos, en lineamientos (desde los planes de estudios y los documentos curriculares hasta las normativas que regulan el funcionamiento del sistema, de las instituciones, las distintas líneas, acciones, programas de formación continua, la carrera docente, los estatutos que regulan el trabajo de los docentes, etcétera). El otro actor importante que, como ya dije, no podemos soslayar, porque permanentemente delinea la agenda de las políticas docentes, son los organismos internacionales. Últimamente hay una gran cantidad de documentos producidos en la región que enfatizan la necesidad de fortalecer la calidad de la formación de los docentes, de profesionalizarlos, de mejorar las instituciones de formación.

En cuanto a la relación del primer y el segundo ámbito de la formación, como les decía, la formación es un campo de intervención y hay que considerar la falta de diálogo y conexión que puede ocurrir entre estas esferas. Porque alguien puede estar en este segundo lugar, ser forma-

dor, trabajar en un instituto o universidad, muchas veces, sin enterarse demasiado de lo que sucede en el primero. Uno puede dedicarse a la formación docente haciendo oídos sordos respecto de lo que ocurre en el campo de las políticas, y viceversa. Asimismo, parece que se produce cierta desconexión entre el sistema, las instituciones de formación y las políticas que pretenden regirlo. Si bien no son campos totalmente autónomos, por supuesto, porque las políticas regulan y condicionan parte de lo que sucede en las instituciones de formación, también sabemos que las prácticas tienen vida propia.

Lo que ocurre en las instituciones excede lo que puedan llegar a regular las políticas y las normas de la formación docente. Además, hay muchas experiencias de grupos de formadores que trabajan en redes, en distintos momentos en diferentes coyunturas, que constituyen saberes muy ricos, así como también hay prácticas tradicionales que son poco relevantes, pertinentes o democráticas para los futuros docentes. Sabemos que existe una dificultad para innovar en las prácticas, no todo está bien. Esto ya ha sido afirmado por varios autores, entre estos, Antonio Nóvoa (2009), de Portugal, al caracterizar el campo de la formación docente como un campo rico en discursos pero pobre en prácticas: hay mucha proliferación de discursos, pero también de prácticas y soluciones redundantes, que se repiten de manera similar a pesar del tiempo, de los contextos y de la diversidad de las instituciones que realizan la formación.

Hay momentos en los que parece que todos decimos lo mismo, como si las palabras ganasen vida propia y se desconectasen de la realidad de las cosas. Las organizaciones internacionales y las redes que hoy nos mantienen permanentemente conectados contribuyen en esta vulgata, que tiende a complicar más esta situación en lugar de resolverla.

El campo de la formación de profesores está particularmente expuesto a este efecto discursivo [...]. Los textos, las recomendaciones, los artículos y las tesis se suceden a un ritmo alucinante repitiendo los mismos conceptos, las mismas ideas, las mismas propuestas (Nóvoa, 2009, p. 205).

Al hablar de la formación como práctica me refiero a lo que denominamos *pedagogía de la formación*, es decir, a los dispositivos, los recursos de formación que ponemos en juego. En este terreno, el campo de conocimiento académico también presenta problemas, porque en la pedagogía de la formación la teorización se desarrolla con una escasa base empírica y hay mucha desarticulación en el conocimiento: este se produce de manera muy fragmentada, muy atomizada, con un predominio del ensayo y una tendencia a la generalización fundada en pocos

casos. Como diría Bernard Lahire (2006), puede haber un riesgo o un efecto de «sobreinterpretación» cuando los datos materiales no sostienen las tesis del autor y son insuficientes; parecería que hay una suerte de desconexión entre la interpretación o las propuestas de formación y las situaciones.

Por otra parte, el tercer ámbito de la formación docente, el campo de la producción de conocimiento, a veces tiene muy poco diálogo con el de la práctica. En las prácticas se produce gran parte de los saberes y de la pedagogía de la formación. Los dos ámbitos se podrían beneficiar de un mayor intercambio, pero los formadores no siempre aprovechan la producción de conocimiento formal y los especialistas suelen dialogar poco con las instituciones y las prácticas.

Una última cuestión de interés para la distinción entre estos tres ámbitos que constituyen el campo de la formación docente es que, muchas veces, los actores que intervienen en cada una de estas arenas están insertos, a la vez, en otros de ellos. Es decir, al mismo tiempo que hacen investigación en la universidad, por ejemplo, trabajan en la gestión de la política pública, en el ministerio de educación asesorando en la elaboración de un documento, o son capacitadores de docentes, pertenecen a una institución y forman docentes o participan de una práctica como formadores. Entonces, el problema es que esto que podría ser una riqueza, porque se hace investigación y, a su vez, se está formando docentes y participando en la gestión de determinados programas y políticas públicas, no lo es, ya que, en lugar de que los distintos espacios de pertenencia se puedan potenciar, muchas veces, sucede lo contrario: se obturan ciertos debates, se generan dificultades o se realizan transferencias más o menos lineales desde un ámbito al otro.

Por ejemplo, esto sucede cuando algún resultado de una investigación en particular, localizada y realizada en algunos casos e instituciones o colectivos, se generaliza y se convierte en política pública porque los mismos actores, especialistas, pasan al ámbito de la gestión y la política. Quizá no necesariamente el resultado de esa investigación deba convertirse en política pública; una cosa es que las políticas consideren la evidencia de la investigación y otra es llevarlo a la escala de todo un sistema educativo nacional y plantearlo para toda la formación como política pública. Pienso en lo que ha sucedido con las narrativas docentes en mi país y en cierto uso que se hace de la sistematización de las experiencias pedagógicas, que surgieron en el ámbito de la investigación y se han desarrollado en determinados espacios de capacitación y formación. Sin embargo, hay que considerar las escalas: si es una estrategia adecuada para todas las necesidades de formación, todos los momentos de la trayectoria y todas las instituciones, qué tipo de

recursos y de tutores requiere formar, etcétera. Estos son aspectos que no siempre se toman en cuenta.

Por lo tanto, uno de los desafíos deviene de la articulación entre estos ámbitos: ¿cómo se nutren la política y los programas de formación de lo que la investigación ha demostrado que funciona en determinado corpus empírico, en cierta escala o instituciones, con determinados formadores y condiciones?

EL DOCENTE EN EL CENTRO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Antes de avanzar sobre los problemas y desafíos de la formación, voy a mencionar el discurso que ha colocado al docente en el centro de la escena de las reformas y de la calidad de la educación. Se puede observar que se hace una asociación bastante lineal entre los docentes y los problemas de la calidad, de los resultados de aprendizaje de los estudiantes e, incluso, de la inequidad educativa. Es común que se atribuya a los docentes la falta o escasa preparación y profesionalización, sin que las políticas públicas se responsabilicen demasiado.

En las últimas dos décadas, se ha puesto la formación docente en el centro de las políticas y las reformas educativas, y del debate educativo de la sociedad y los medios de comunicación en general, que les otorgan un lugar cada vez más prominente a los docentes. La calidad y la mejora de la formación de los profesores se ha convertido en una especie de mantra que se repite, a intervalos más o menos regulares, cada vez que se difunden los resultados de las evaluaciones de aprendizaje tanto nacionales como internacionales y con los cambios de gobierno y de gestión educativa.

Prácticamente no hay ningún programa de los ministerios de educación que no tenga algún componente de capacitación destinado a los docentes. Incluso, programas de otros ministerios y de otras áreas, como, por ejemplo, los de educación sexual, que a veces dependen de salud, los relativos a problemas de prevención de adicciones, a seguridad vial, etcétera, incluyen acciones y propuestas para que esos contenidos se incorporen a la formación inicial o continua de los docentes.

Hay una serie de procesos que tienen que ver con que los docentes hayan sido puestos en el centro del debate educativo, a saber:

- al cambio curricular no le ha seguido siempre la transformación de las prácticas docentes. Se ha demostrado que las transformaciones curriculares —foco de las anteriores reformas— por sí solas y aisladas de otros elementos no logran los efectos buscados; se pueden realizar cambios en el currículo y, sin embargo, en las escuelas y aulas pueden permanecer más o menos los mismos resultados. Vinculado a lo anterior, se ha comprobado también que las refor-

mas educativas son siempre mediadas por los actores que las implementan, y entre estos, fundamentalmente, se encuentran los docentes; esto quiere decir que las reformas *top-down* son ineficaces;

- se ha tomado consciencia en la región de la escasa inversión en la formación de docentes durante las décadas pasadas;
- los organismos internacionales han elaborado documentos e informes que constatan la existencia de una correlación positiva entre los resultados de la educación y del aprendizaje y la calidad del docente.

Un ejemplo de esto último es el informe bastante difundido de la consultora McKinsey, de 2007, realizado a partir de los resultados de las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Dicha consultora examinó cuáles son los factores clave que inciden en la calidad educativa de los 10 países que obtuvieron los mejores resultados. Las conclusiones del informe establecieron varios elementos vinculados a la docencia como factores en los que radicaba la diferencia. Según el informe —y en una apretadísima síntesis—, los países con mejores resultados, como Corea del Sur, seleccionan y contratan a los profesores del 5 % de los egresados que obtienen las mejores calificaciones; Singapur y Hong Kong los reclutan de la franja del 30 % con mejores promedios. Luego, les brindan muchas oportunidades de desarrollo profesional, acompañamiento y formación basada en la práctica; sobre todo al inicio de la carrera, los docentes noveles reciben ayudas específicas.

Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva, a su vez, a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores (Barber y Mourshed, 2008, p. 15).

Estos resultados parecen profecías autocumplidas y caminos sencillos. Resulta bastante evidente que si selecciono a los docentes como en Singapur, entre quienes tienen las mejores calificaciones al egresar de la universidad, y les doy incentivos permanentes y les pago un buen salario, es decir, hago una carrera docente atractiva, voy a obtener mejores resultados, ya que crece la satisfacción y el compromiso con su trabajo, y eso se relaciona con lo que hacen con sus estudiantes. Además, otras investigaciones realizadas en escuelas de sectores vulnerables muestran que, a veces, el docente hace la diferencia. No to-

dos los docentes hacen lo mismo, y algunos obtienen mejores resultados con poblaciones de nivel económico social bajo. Entonces, lo que se debate es el tipo de estrategias que ponen en juego esos docentes, qué ambientes de aprendizaje generan, de qué saberes disponen, cuál es la base de su experticia pedagógica que logra amortiguar la incidencia de variables como el nivel económico social o el ambiente familiar de los estudiantes en los resultados de aprendizaje.

Parecería que las evaluaciones y los gobiernos están ávidos de encontrar responsables de esos bajos resultados y respuestas sencillas a los problemas de la educación. Entonces, en ese escenario, debe ser interpretado el posicionamiento que se hace de los docentes en el centro de la escena y de los debates por la calidad de la educación.

Para terminar esta idea sobre la centralidad del factor docente y la calidad educativa, me importa que no se malinterprete. No digo que no tengan nada que ver, pues sabemos que están asociados: en la medida en que fortalezcamos la formación y los saberes, las competencias o las capacidades y las estrategias de los docentes, vamos a tener una educación de mayor calidad, eso es indudable, pero todo esto por sí solo es insuficiente. A veces, esa sola mención omite otras variables y otros factores que hacen a la calidad educativa y se corre el riesgo de responsabilizar en exceso a los docentes. Los planteos lineales entre calidad del plantel docente y calidad de la educación responsabilizan a los docentes de forma individual por su desempeño sin considerar el conjunto de variables que hacen a la calidad educativa, por ejemplo, de qué manera inciden las políticas de financiamiento, las políticas curriculares, la infraestructura y la organización institucional de la enseñanza asumidas en cada país y gobierno. Los programas y las políticas de formación docente deben ser pensados en relación con otros factores, como las culturas institucionales, las condiciones de trabajo de los docentes, la organización de los puestos de trabajo, los sistemas de apoyo a las escuelas, la coherencia y claridad del currículo. Se requiere un cambio concurrente y simultáneo en múltiples dimensiones de los sistemas.

Otra cuestión que quería revisar brevemente son los cambios en el contexto y en los sujetos de la escolarización, porque no podemos ubicar a los docentes como los culpables o las víctimas sin entender un poco qué se les exige hoy, cómo se ha transformado la escuela y su tarea. De manera nostálgica, se dice que antes las escuelas eran mejores y que los docentes sabían más: los profesores eran más cultos, estaban mejor preparados, no cometían errores de ortografía, por ejemplo. Pero, cuando se emite este tipo de discursos, nos olvidamos del contexto, de cómo han cambiado los alumnos, las familias y también los

docentes. Actualmente, hay un resquebrajamiento del lazo y del vínculo pedagógico: es preciso negociar todo el tiempo con los intereses, las motivaciones de los alumnos, las razones de estar en la escuela; eso que antaño constituía un mandato ya no es tan claro, fundamentalmente en la escuela secundaria. Los alumnos están expuestos a estímulos bastante más interesantes que la cultura escolar y el profesor dando clase de matemática o historia.

Los nuevos lenguajes, las nuevas maneras de comunicarse y establecer comunidad entre los jóvenes, la diversa y abundante información circulante y la doble posibilidad de recibir y producir información, conjugada con su vertiginosidad, plantean desafíos novedosos para las aulas (Levy, 2013, p. 124).

Se han renovado las demandas a la escuela, el contexto de escolarización se ha transmutado completamente en estos últimos veinte años, tanto por las características con las que llegan los alumnos a los niveles educativos como por las características de nuestros estudiantes de formación docente. Hoy, se le exige a la escuela la elaboración colectiva de un proyecto institucional, mediante un trabajo efectivo con las familias y la comunidad, y que se comprometa y sea responsable de los resultados de aprendizaje, de la calidad de la educación impartida. Antes, la escuela secundaria expulsaba directamente a quienes tenían materias pendientes del curso anterior, a los repetidores, era una escuela para pocos; hoy, el nivel medio es parte de la escolaridad obligatoria, y este no es un detalle menor. La escuela debe incluir, formar en la diversidad, es decir, integrar a poblaciones cultural y socialmente diversas, y, para ello, tiene que diversificar los formatos, los tiempos, los espacios, flexibilizar el currículo, trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. Todas estas demandas impactan en la formación inicial y continua de los profesores e implican pensar en una nueva profesionalidad, renovar las bases de la identidad profesional, significan formar a un docente, particularmente de la escuela secundaria, que no solamente transmite su saber, su objeto de conocimiento, que no solo tiene que conocer acerca de su disciplina, sino que es más mediador, menos protagonista de la escena educativa. No es que antes no se hablara de aprendizaje significativo; hace décadas que se ha desarrollado la teoría del aprendizaje significativo o del constructivismo en educación, pero hoy el aprendizaje significativo aparece como un imperativo. También la idea de la formación por competencias, que ha avanzado en América Latina y en Europa, está muy presente. Varios países han diseñado currículos por competencias, en los que se focaliza en el aprender a aprender, en la resolución de problemas situados, y no tanto en la adquisición o transmisión de información desconectada.

Lo que se le pide al docente hoy es que pueda gestionar una clase para trabajar en la diversidad, que pueda acompañar las trayectorias de los estudiantes para que no deserten, pues ya no es que todos accedan a la escuela, sino que permanezcan, y no solo que todos permanezcan, sino que sus aprendizajes sean significativos, relevantes y de calidad; que haya una equidad en la educación recibida, que el docente trabaje con nuevas tecnologías, en entornos digitales, que trabaje en equipo, que realice proyectos interdisciplinarios, que reflexione sobre su práctica para mejorarla.

Tabla 1 – Ejemplo de referencial de competencias y saberes docentes

COMPETENCIAS GENERALES DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN LA FORMACIÓN CONTINUA
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. - Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. - Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. - Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. - Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. - Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. - Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. - Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño - Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. - Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. - Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. - Formar y renovar un equipo pedagógico. - Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. - Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

COMPETENCIAS GENERALES DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN LA FORMACIÓN CONTINUA
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar un proyecto institucional. - Administrar los recursos de la escuela. - Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). - Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer reuniones informativas y de debate. - Dirigir las reuniones. - Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. - Comunicar a distancia a través de la telemática. - Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. - Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. - Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. - Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. - Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar sus prácticas. - Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. - Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). - Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. - Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Perrenoud (2004).

Como se puede apreciar, por ejemplo, en el referencial de las 10 competencias publicado por Perrenoud (2004) —muchos de ustedes lo deben de conocer; hay muchos otros referenciales de competencias en los que el autor plantea cuáles son las 10 nuevas competencias para enseñar, listados útiles para examinar qué tipo de saberes se le está demandando hoy a un docente—, la primera competencia es «organizar y animar situaciones de aprendizaje», y para eso se mencionan otras competencias más específicas, como conocer una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar... Hasta ahí es más o menos lo que siempre se supone que tuvimos que saber: transmitir los contenidos a enseñar, su traducción en objetivos de aprendizaje que después se proponen como saberes y competencias. «Trabajar a

partir de las representaciones de los alumnos»: o sea, no solamente tengo que saber transmitir la disciplina, sino hacerlo considerando las representaciones e ideas previas de los alumnos, trabajando a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje, construyendo, planificando y replanificando dispositivos y secuencias didácticas... Es algo más complejo.

Como se observa en ese referencial de competencias, al igual que en otros, la profesión se hace más difícil porque hay que implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento, y a estudiantes culturalmente diversos. Entonces, realmente hay una serie de competencias o de habilidades y saberes que se requieren que son más difíciles, más sofisticados de los que le pedíamos a un docente cuando creamos las primeras escuelas normales a fines del siglo XIX. Hay una distancia importante entre enseñar y tener que involucrar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo escolar; hay que darles protagonismo y, además, asegurarse de que aprendan contenidos, de que se generen procesos metacognitivos, de autorregulación de su aprendizaje, integrar las nuevas tecnologías.

REVISIÓN DE LOS PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Para abordar los desafíos de la formación docente y revisar lo planteado en el artículo de 2007, me preguntaba: ¿siguen vigentes los mismos desafíos o hay otros nuevos?; ¿logramos cumplir o superar algunos?; ¿hemos podido avanzar en los retos formulados para la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes?; ¿en qué dimensión de la formación y del desarrollo profesional de los docentes tuvimos mayores avances y en cuál experimentamos mayores dificultades?

El trabajo anterior (Vezub, 2007) estaba organizado en cuatro dimensiones que enunciaban los principales nudos problemáticos de la formación docente:

- la organización institucional y la regulación de la formación;
- los aspectos curriculares de la formación inicial;
- los modelos y enfoques de la formación, y
- las características de los formadores, de los profesores.

Como no voy a poder revisar todos estos aspectos ahora, me centraré, de manera resumida, en algunos problemas de la formación inicial y la formación continua, para analizar, en esas dos dimensiones de las políticas docentes, los avances de estos últimos diez años, dando

una panorámica regional de América Latina e intentando enfocar los retos pendientes.

Si hacemos un rápido balance, uno de los problemas que planteábamos en relación con la organización institucional de la formación fue un tema clásico de los diagnósticos a fines de los años noventa y principios de los dos mil, mencionado en numerosos documentos internacionales: la base institucional de la formación docente en términos de la heterogeneidad y diversidad de las instituciones de formación inicial.

Si uno observa el sistema formador, se aprecia un sistema dual en varios países de la región, conformado, por un lado, por institutos superiores y, por el otro, por universidades y facultades de educación. En general, el sistema se ha desarrollado sobre la base de esa dualidad: institutos que derivan de una matriz normalista junto con institutos superiores creados posteriormente y universidades. Cada tipo de institución presenta su propia cultura académica, sus propias dependencias, autonomías, formas de gobierno, calidades y funciones, a veces disímiles. Esto produce una serie de problemas en términos de la regulación y del gobierno del sistema. Así, se han generado subsistemas de distinta calidad; en general, los autores atribuyen (Vaillant, 2013) mayor eficacia a la universidad en la formación disciplinar y teórica, y a los institutos superiores en los aspectos prácticos y pedagógicos de la profesión.

En los últimos años, algunos países de la región intentaron resolver la heterogeneidad institucional y avanzaron en el pasaje o traspaso de la formación docente inicial a las universidades, suspendiendo, en algunos casos, la habilitación o acreditación de los institutos de formación docente. Ese ha sido el caso de Ecuador, donde, a partir del diagnóstico y la autoevaluación institucional y la evaluación externa, el gobierno de Rafael Correa suspendió, en 2012, la apertura de nuevas cohortes en los Institutos Superiores Pedagógicos y creó la Universidad Nacional de Educación como una institución de excelencia e innovación para la formación inicial y de posgrado y para la investigación en educación. En Uruguay, también existen proyectos de creación en este sentido: primero, se planteó, en 2008, un instituto universitario de educación (Mancebo, 2010), proyecto que fue abandonado, y ahora se está trabajando en la creación de la Universidad Nacional de Educación, cuyos tratamiento de ley y resolución final están en curso. En Chile, la formación inicial pasó a las universidades en el año 1990. Otros países, como Colombia y México, mantienen la formación de docentes de educación básica (nivel inicial y nivel primario) en los institutos superiores y normales y transfirieron la formación de profesores de secundaria a las universidades. Estas han sido algunas soluciones que se fueron dando en el tránsito de la formación al nivel superior y su universitarización junto con

los programas de mejora y fortalecimiento de los institutos superiores desarrollados en varios países de la región.

El problema analizado presenta avances y desafíos pendientes. Las medidas tomadas no necesariamente han resuelto las dificultades de los modelos institucionales previos (desarticulación entre formación teórica y práctica, énfasis en la formación práctica en detrimento de la disciplinar, isomorfismo respecto de los niveles educativos en los que se forma, escasa profesionalización de los formadores, etcétera), ya que, muchas veces, la solución ha sido renombrar o fusionar institutos en una universidad pedagógica sin efectuar una revisión de los modelos de organización curricular, de las prácticas de formación y de la articulación del trabajo de los docentes. Así, se han transferido los problemas de base de las instituciones originarias. En definitiva, el traslado de la formación a las universidades o la creación de facultades pedagógicas no ha sido, en muchos casos, la solución, ya que esta se debe acompañar de una nueva institucionalidad, un nuevo desarrollo profesional, un fortalecimiento académico de los formadores, entre otros aspectos. Otra de las problemáticas analizadas entonces era la escasa identidad del nivel y la endogamia. Con ello me refiero a que las instituciones de formación docente eran cerradas y mantenían muy poca relación con el sistema y otras organizaciones de la comunidad en general. Su vínculo principal era con las escuelas de práctica, que luego empezamos a llamar *escuelas asociadas* o *colaboradoras* para tratar de superar esa idea aplicacionista de que las escuelas eran solo el lugar de tránsito de los estudiantes que iban a hacer las prácticas. En eso se avanzó bastante, en definir que tenía que haber una relación más colaborativa y productiva con el sistema educativo, con los niveles en los que se forma a los docentes, la cual no podía ser solo el envío de los estudiantes para realizar las prácticas. Es decir, tiene que haber procesos de formación que incluyan a los docentes que trabajan con los practicantes, y proyectos de asesoramiento y de apoyo pedagógico a las escuelas. Si bien se empezó este camino, todavía falta mucho por recorrer. También se avanzó en el vínculo y diálogo institutos-universidades en los países en los cuales permanecen los dos subsistemas de formación.

En cuanto al problema de la identidad del nivel y de los institutos superiores, se advertía que, cuando la formación docente estaba en los institutos superiores, su identidad era más similar a la cultura de la escuela secundaria que a la del nivel superior y que se daban procesos de infantilización e isomorfismo con los niveles para los que se formaba (Vezub, 2007). Esto se observaba, por ejemplo, en el régimen de cursada anual o debido a la pertenencia a un mismo curso durante toda la carrera, al vínculo profesor-estudiante, a la circulación de fotocopias,

a la poca lectura de libros, a la falta de referencias y de mención a los autores que desarrollaron las teorías y conceptos estudiados, a las prácticas de formación más escolarizadas, menos autónomas de los estudiantes-futuros docentes (Aguerrondo y Vezub, 2011).

También la falta de identidad del nivel se evidenciaba en la carencia de estructuras de gobierno propias: había muchos ministerios de educación que no tenían creadas direcciones de nivel superior o de formación docente; por lo tanto, la formación docente estaba dentro de la de educación básica o de la de educación media. A partir de los años dos mil, se ha notado una progresiva autonomización de las estructuras de gobierno de la formación docente inicial, lo que ha permitido fortalecer los procesos de gobierno, regular el sistema, elaborar nuevas normas y, en definitiva, darle mayor identidad a la formación docente. En el nivel superior, algunos países han creado viceministerios de educación superior, en los que se inscribe la dependencia de la formación y de los institutos pedagógicos. En Uruguay, por ejemplo, en el año 2010, se creó el Consejo de Formación en Educación, que articula las políticas de formación y el funcionamiento de los institutos y centros regionales de formación de profesores.

Otro de los inconvenientes relativos a la escasa identidad del nivel cuando la formación estaba en los institutos superiores era la falta de desarrollo de otras funciones propias del nivel superior: la investigación y la extensión. En eso se avanzó parcialmente, incluso en países como Argentina, donde la formación sigue principalmente en los institutos superiores. Se ha promovido la investigación mediante convocatorias y la conformación de grupos de investigación en los institutos de algunas provincias.

El currículo teórico y fragmentado es otro de los problemas que habíamos señalado y que los diseños curriculares intentaron superar. Los nuevos lineamientos y enfoques curriculares a partir del año 2000, definidos como núcleos, ejes o áreas para la formación y, en general, con posterioridad a la sanción de las nuevas leyes de educación en la región, en algunos casos, avanzaron en prever algún mecanismo, instancia, espacio o unidad curricular de articulación o integración, mientras que, en otros, eso ha permanecido sin operacionalizar.

Hay consenso en que la práctica sea, en cada una de las carreras o profesados, el eje articulador de la formación docente y que dialogue con las otras áreas: la formación general, la fundamentación pedagógica y la formación específica o disciplinar. La práctica debe incluirse desde el primer año, abandonando los denominados *modelos curriculares deductivos* o *consecutivos*, trabajando de manera progresiva y mediante enfoques reflexivos, basados en el análisis de dicha práctica con una perspectiva simultánea o concurrente entre las distintas ma-

terias y saberes de la formación. También en la práctica confluyen los aportes de las otras materias con el objetivo de elaborar herramientas y desarrollar capacidades necesarias para el trabajo y la enseñanza en las instituciones.

LOS DESAFÍOS DE LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Retomando el esquema de análisis que planteaba al principio para pensar la formación, me interesa centrarme en la identificación de los desafíos de las políticas de formación inicial y continua o desarrollo profesional docente, según su conceptualización más reciente.

En primer lugar, y aunque parezca obvio, las políticas y programas tanto de formación inicial como de formación continua deben brindar herramientas para trabajar con los estudiantes actuales. Por un lado, porque una de las problemáticas recurrentes es la distancia entre la formación recibida y el desempeño real del oficio o profesión docente y, por el otro, porque las demandas pedagógicas sobre el papel de la escuela y del docente han cambiado y lo seguirán haciendo. De este modo, la brecha señalada —entre formación recibida y práctica y desempeño en las escuelas— posiblemente sea algo difícil de superar pero necesario de abordar en las instancias de la formación.

Por ello, el segundo y gran desafío del desarrollo profesional docente es acompañar la configuración de esa nueva profesionalidad, brindando herramientas y marcos conceptuales que permitan revisar la identidad profesional constituida, sea esta o bien producto de la biografía escolar o de las instancias de la formación inicial, o bien un entramado y resultante de todos estos procesos diversos, incluido, además, el de socialización laboral y aprendizaje en las escuelas, es decir, la identidad producida en la propia experiencia y en el saber construido en las aulas. Si concordamos en que los alumnos de hoy no son los mismos que los de hace quince o veinte años atrás, que tenemos poblaciones escolares con nuevas características, entonces, la pregunta es cómo la formación apoya el trabajo con esos alumnos, no con el estudiante supuesto e ideal de las teorías psicológicas y evolutivas. El desafío es tanto brindar estrategias, flexibles, plurales, como dar un tratamiento teórico de estos temas. Pero, sobre todo, formar en los criterios y el juicio pedagógico para que los docentes seleccionen entre estrategias alternativas las más adecuadas a sus grupos y contextos institucionales o puedan generar otras propias. No se trata solo de conocer, entender las características, culturas y problemáticas que viven los estudiantes, sino de revisar, además, las formas de vincularse con ellos y de transmitir el conocimiento, y de examinar de qué modo posicionarlos en la relación con el saber, con el contenido escolar y la cultura a apprehender.

Lo mencionado tiene que ver con el tercer desafío: que la formación pueda interpelar los problemas y los contextos de la práctica. Generalmente, una de las críticas a la formación continua y a los cursos de capacitación es que no acompañan las necesidades que los docentes experimentan en su práctica. Por ejemplo, cuando uno les pregunta a los profesores en las encuestas de evaluación de los cursos si la capacitación les resultó útil para su práctica pedagógica, rescatan que la formación les brindó nuevos marcos referenciales y maneras de entender la escuela, pero el aporte a su práctica cotidiana es menor. Entonces, en ese aspecto, hay mucho por mejorar.

Hay un texto de Manuel Esteve (2009) en el que plantea que lo primero a combatir para una formación efectiva de los profesores son los enfoques idealizados y que es preciso centrarla en los problemas reales que esta enfrenta, en lo que el profesor hace en un entorno complejo, cambiante. En consecuencia, el reto de la formación es cómo lograr que los profesores sean capaces de analizar los factores que inciden en las dinámicas del aula para que puedan intervenir sobre estos, obtener un ambiente adecuado a la enseñanza y hacer que sus estudiantes alcancen los aprendizajes que se proponen. En este sentido, los autores Nóvoa (2009) y Esteve (2009) sostienen que debemos asumir durante la formación un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar. Este, creo, es un gran desafío tanto para las políticas como para las propias prácticas de los formadores.

El cuarto desafío para la formación de los docentes que quiero destacar es la preparación, diseño y trabajo con secuencias de inclusión y de diferenciación de los estudiantes. Esto surge en el marco de las políticas de ampliación de derechos, de expansión de los sistemas educativos, de los procesos de escolarización y de la escuela secundaria. Me preocupa cómo los docentes se forman para contribuir a reducir la desigualdad de resultados, la diferencia que existe en los logros académicos de los diversos sectores y grupos de la sociedad cuyos aprendizajes son muy distintos; cómo se forman para trabajar con poblaciones de contextos más desfavorecidos mediante dispositivos de flexibilización y diferenciación curricular; qué estrategias de enseñanza se requieren, porque los docentes dicen que les faltan herramientas, competencias y recursos para trabajar con esas poblaciones. En este aspecto, falla también la formación continua, que no da respuesta a la construcción conjunta de esas estrategias. Sin llegar a lo que se ha criticado en términos de «la receta», de carácter instrumental, sabemos que hay actividades y recursos que funcionan mejor que otros, que pueden ser probados y adaptados. Para hacerlo, es preciso trabajar, sobre todo, en la formación continua para generar los criterios didácticos y pedagó-

gicos correspondientes y las actitudes vinculares. Cómo se forma ese criterio pedagógico propio —me parece— es uno de los desafíos para las prácticas de formación.

El quinto desafío que voy a mencionar refiere a la necesidad de fortalecer la institucionalidad de las políticas de formación continua mediante la creación de sistemas de apoyo y asistencia técnica a las escuelas que articulen e integren diversos espacios, instituciones, redes de formación y desarrollo profesional. Para ello, se debe considerar los cambios que sean precisos en la carrera docente y en las plantas de las instituciones que se dedican a la formación.

La formación continua se ha caracterizado por ser fragmentada y desarrollarse con base en programas y políticas aisladas o con baja continuidad, sujetas a los cambios de gobierno. En los últimos años, si bien se avanzó en la institucionalización de la formación continua, todavía se realiza por fuera de las estructuras existentes en el sistema. Por ejemplo, un tema crítico en casi todos los países de América Latina es la formación de formadores y la inexistencia de una carrera y escalafones con funciones específicas para este cuerpo docente.

Los capacitadores, una vez que finalizan los programas y políticas de formación, vuelven a sus lugares de trabajo, a sus horas o cargos docentes. De este modo, se desaprovechan los recursos humanos formados para una función específica; pueden ser docentes excelentes en sus aulas, pero no se capitaliza el perfil que ya ha sido formado, porque no hay un sistema suficientemente institucionalizado y pensado para la formación continua.

Hay que considerar cómo se reconocen esas figuras y nuevos roles, que son propios de la formación y la capacitación, en la carrera docente: el tutor, el acompañante de nóveles, el capacitador en la escuela, etcétera, porque, en general, los escalafones reconocen funciones con respecto a alumnos en los niveles del sistema y en la gestión y supervisión de las instituciones. Los capacitadores quedan como una especie de ejército de reserva, satélite del sistema. Se debería avanzar en la creación de una estructura más estable para la capacitación docente que reconozca a esas figuras en la propia carrera y escalafones, y posibilite movilidades más horizontales y una mayor diversificación de tareas.

Varios países de América Latina han modificado recientemente sus carreras docentes en el marco de modelos bastante meritocráticos, basados en evaluaciones externas periódicas. El desafío es cómo lograr una nueva carrera docente fruto de un proceso democrático, participativo, con discusión de los gremios, en la que participen las instituciones de formación, los actores, los ministerios; en la que todos podamos participar y sentarnos a pensar seriamente. Se trata de diseñar una nueva

carrera docente para esta nueva profesionalidad que queremos, que sea diversa y amplia, y no solo signifique estar frente a alumnos o en cargos de gestión.

Retomando el esquema del inicio, observamos que otro problema de las políticas de formación continua es que se manejan con una lógica de causa-efecto. Es decir, se supone que como consecuencia de implementar un programa de capacitación que alcance determinada cobertura el docente va a transformar su práctica, va a transferir al aula lo aprendido en la capacitación. Sin embargo, lo que muestra la investigación es que la cuestión es mucho más compleja (Vezub, 2011). Al respecto hay un trabajo de Justa Ezpeleta (2004) —que ya tiene unos años— que lo plantea muy bien: para los docentes en actividad el aprender implica desaprender otras rutinas, desaprender ciertas identidades profesionales, dejar de ser, muchas veces, el maestro o profesor que es para empezar a ser otro. Esos cambios no son sencillos, no se producen por asistir a un curso: requieren acompañamiento y un trabajo colectivo y sostenido. El sexto desafío es complejo ya que responde a un cambio de paradigma desde el cual pensar las políticas docentes. Tiene que ver con el abandono de los modelos lineales que conciben la formación continua como la solución a los problemas de la calidad educativa (Vezub, 2013) y por los que se espera evaluar y encontrar resultados de manera casi inmediata una vez implementados.

Conclusiones

Es preciso poner en el centro de la formación las preguntas sobre la identidad profesional: qué docente queremos formar y para qué escuela, y, de este modo, articular mejor la formación inicial con la formación continua. Tenemos docentes formados en distintas épocas: los que egresan ahora van a estar durante los próximos veinte o veinticinco años conviviendo en el sistema con quienes se formaron hace diez años atrás y con otros próximos a jubilarse.

Hay que articular en las políticas de formación y desarrollo profesional necesidades de diverso orden y nivel:

1. del propio sistema educativo: derivadas de los procedimientos de evaluación o de transformación curricular, de las tecnologías de la información y la comunicación, o de la elaboración de proyectos institucionales, etcétera;
2. vinculadas a tramos, etapas o trayectorias específicas de la vida profesional de los docentes, y

3. aquellas propias de las escuelas y sus contextos específicos. No es lo mismo enseñar en escuelas de contexto vulnerable, crítico, que en escuelas rurales o urbanas. Las trayectorias de los docentes son singulares; sin embargo, la capacitación y la formación continua que se ofrecen, generalmente, son las mismas para todos, independientemente de esas trayectorias recorridas.

Por último, pasando a otro de los ámbitos señalados al inicio, el de los avances en las prácticas de formación —que podríamos pensar como la tela del campo de la formación—, cabe cuestionarse: ¿cuáles son los desafíos y, precisamente, los avances? Parecería que es en las prácticas de formación en las que se evidencia más retraso en comparación con las demás dimensiones y aspectos analizados (el currículo, la heterogeneidad e identidad de las instituciones, etcétera). En este ámbito, hay que considerar al menos tres cuestiones clave:

1. cómo avanzar en articular las áreas de conocimiento o lo que, para ustedes en Uruguay, son los núcleos del diseño curricular o plan de estudios. Básicamente, el contenido de la formación inicial se estructura en tres grandes áreas o núcleos: de formación general o fundamentación pedagógica, de formación específica disciplinar y de práctica docente. El desafío —en el que quedan muchos kilómetros por recorrer— es cómo superar la tensión entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, ya que es común que cada una siga su propio derrotero y que el trabajo con el objeto de conocimiento vaya por un lado y asuma una perspectiva diferente o que dialoga poco con el trabajo de la enseñanza y la didáctica de ese objeto;
2. cómo pensar las prácticas de un modo verdaderamente transversal al currículo de la formación. Si bien se avanzó a nivel curricular y de planes de estudio, todavía no se ha logrado efectivamente la práctica de formación; me refiero a lo que hacemos como formadores con nuestros estudiantes;
3. cómo —en relación con el atraso que tienen nuestras prácticas de formación— generar dispositivos de formación más coherentes con las teorías que sustentamos, ser más consistentes. Creo que en este punto hay una vacancia de la didáctica crítica vinculada a su componente normativo, por lo que hay mucho por hacer y operacionalizar sin caer en la tecnocracia.

Hay que adoptar un enfoque en el que la práctica sea un proceso de aproximación creciente y gradual, que tenga una cierta complejidad, una forma espiralada, recursiva. Para ello, debe haber un contenido para la práctica, porque, generalmente, la práctica se entiende como

espacio del hacer y se vacía de contenido. Tiene que ser construida desde todas las unidades curriculares del plan de estudio y no solo desde las materias de la formación pedagógica y didáctica.

Por último, un punto o aspiración importante es poder saldar el debate sobre cuál es el tipo de institucionalidad más adecuado para la formación docente, si las universidades o los institutos. De esta discusión se sale tomando lo mejor de cada organización o institución, de cada uno de los dos subsistemas. Tenemos que lograr instituciones que combinen la potencia de la formación teórica disciplinar y profesional que tienen las universidades con la potencia de la formación pedagógica, del vínculo con las escuelas y con el sistema que tienen los institutos de formación. Y habrá que seguir explorando cuáles son las potencialidades de cada uno de estos subsistemas. Para poder hacer esto, hay que revisar y mejorar la relación entre la investigación y la formación docente, y analizar el lugar de la investigación en la formación docente, en los planes de estudio y en las prácticas de formación. Por una parte, pensar cuál es la relación que queremos que nuestros estudiantes tengan con el saber y con el objeto de conocimiento que van a transmitir y del que se están apropiando. Por otra parte, hay que examinar la relación y el lugar que nosotros como formadores, como profesores, tenemos y queremos tener con la investigación. Ese es otro debate que debemos generar con sinceridad: si los institutos de formación tienen que hacer investigación y qué tipo de investigación educativa, y con qué recursos, formación, redes y sistemas de apoyo cuentan.

En síntesis, se trata de pensar qué saberes, habilidades y ética profesional se necesita para forjar la identidad profesional en los nuevos escenarios escolares, cómo generar programas de formación continua para las distintas etapas de la trayectoria y, por último, revisar cuestiones que tienen que ver con el rediseño de una carrera docente democrática y diversificada, acorde a las nuevas tareas y a la complejidad de las funciones. Dar una nueva organización a las carreras docentes es clave para avanzar en varias de las políticas de formación, ya sea en la inicial como en la continua, puesto que no se pueden hacer ciertas apuestas y cambios si no hay una revisión y una reestructuración de las carreras docentes que todavía conservan mecanismos y estructuras de ascenso verticales y tradicionales.

Muchas gracias por su atención.

Referencias

- AGUERRONDO, Inés, y VEZUB, Lea (2011) [en línea]. «Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico». *Revista Educar*, vol. 47, n.º 2, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 211-235. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf>.
- BARBER, Michael, y MOURSHED, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, documento n.º 41. Traducción de PREAL. (Original: BARBER, Michael, y MOURSHED, Mona. 2007. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey & Company.)
- ESTEVE, Juan Manuel (2009). «La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial». *Revista de Educación*, n.º 350, Madrid, pp. 15-29.
- EZPELETA, Justa (2004). «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n.º 21, pp. 403-424.
- LAHIRE, Bernard (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- LEVY, Daniel (2013). «De la red al aula. ¿Una nueva ilusión?». En KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel, y RASCOVAN, Sergio. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- MANCERO, María Ester (2010). *Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar*. III Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo.
- NÓVOA, Antonio (2009). «Para una formación de profesores construida dentro de la profesión». *Revista de Educación*, n.º 350, Madrid, pp. 203-218.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó y Mexico.
- VAILLANT, Denise (2013). «Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas». *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 22, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 185-206.
- VEZUB, Lea (2007) [en línea]. «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 11, n.º 1, Universidad de Granada. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~rectfpro/rev111ART2.pdf>>.
- (2011). «¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?». En ALLIAUD, Andrea, y SUÁREZ, Daniel Hugo (comps.). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, CLACSO.
- (2013). «Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores». *Revista Páginas de Educación*, vol. 6, n.º 1, Universidad Católica del Uruguay, pp. 97-124.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE GRADO

En este apartado se transcribe la presentación del encuentro Prácticas Profesionales, llevado a cabo en abril de 2017 en Maldonado. Moderado por la profesora Delia Chiappini, incluyó la participación de académicos y docentes referentes en políticas de gestión académica o profesional: el maestro Luis Garibaldi, en representación del Consejo de Formación en Educación, la profesora Mercedes Collazo, de la Universidad de la República, y la magíster Edith Moraes, quien representó al Ministerio de Educación y Cultura.

Presentación

Delia Chiappini¹

Me gustaría abrir esta instancia con palabras de Flavia Terigi, quien dice que para formular una política se debe asumir un presente con sus problemas y desde allí expresar el futuro que se quiere construir. Esta perspectiva implica múltiples referencias que se ponen en juego a la hora de pensar una política de formación, tales como los requerimientos sociales específicos a la carrera, los cambios tecnológicos, el contexto educativo del país, etcétera; cuestiones estas que complejizan el campo en la toma de decisiones hacia la definición de lineamientos políticos y sus grandes estrategias, que, como parte sustantiva de todo currículo, proporcionan los sentidos que deberán orientar su coherencia interna.

Si bien un currículo y sus prácticas son inevitablemente políticos, y, al decir de Paulo Freire, toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo, no por ello deben restringirse estas conceptualizaciones a una especie de zona implícita y casi de carácter individual.

1 Profesora de Educación Física, magíster en Educación y exdirectora del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de 2000 a 2008. Integrante de la comisión de pasaje del ISEF a la Universidad de la República.

No debemos olvidar el fuerte componente colectivo de estos enfoques, que se trata de construir en procesos crítico-reflexivos que permitan establecer acuerdos claramente consensuados y el compromiso necesario para sostenerlos.

A veces, los planes de estudio son fruto de extensos debates sobre la elección de contenidos, su organización en disciplinas, en áreas, etcétera, y poco se da lugar a la reflexión profunda de los anclajes de estos asuntos académicos desde una visión curricular integradora y coherente. Las deliberaciones sobre las grandes líneas que sustenta una formación, que luego son establecidas con claridad, permiten situar a un colectivo: hacia dónde quiere ir, cómo quiere ir y en qué condiciones quiere ir, cuestiones estas indispensables para lograr, en definitiva, que una carrera de formación forme. Y forme en el sentido que haya decidido encaminarse.

En este sentido, hemos tenido la oportunidad, en algún momento, de conocer lineamientos políticos de formación particularmente interesantes de otros países, que nos han provocado el interés de ahondar en su entramado curricular, ante el que, en algunos casos, a medida que nos adentrábamos en su lectura, nos encontrábamos progresivamente con mayores dificultades en términos de congruencia, de hallar sus opciones académicas más concretas en relación con las intenciones declaradas. Cada vez más, los nuevos formatos, las innovaciones de las prácticas, la actualización de contenidos, la inclusión de otros dispositivos, etcétera, implican planes de estudio abiertos cuya dinámica exija un ejercicio permanente de renovación y cambio, que den respuesta a los tiempos que corren y, sobre todo, a los tiempos que se vienen, sin perder la centralidad desde donde se piensan, centralidad que también debe entrar en el análisis para no perder su coherencia interna.

Desde esta perspectiva, a la hora de hablar de política educativa, podemos decir que son muchas las cuestiones que se ponen en juego, muchas son las interrogantes que surgen cuando se la problematiza. He anotado algunas para no extenderme, y las planteo, a modo de ejemplo, simplemente para mostrar su diversidad, las cuales pueden aparecer en cualquier lugar y momento del debate reflexivo.

Por ejemplo, cuando hablamos de una formación básica de grado, ¿nos referimos a una formación que permite desempeñarse en la docencia o a una perspectiva de desarrollo profesional que se extiende a lo largo del ejercicio de la docencia? Las posibles respuestas a este planteo situarían la formación en territorios diferentes, en donde la carrera de grado significaría un tiempo de formación básica para el desempeño profesional o apenas el comienzo de un recorrido que habrá de continuarse a lo largo de toda la práctica profesional.

Otra cuestión, que también está muy vinculada, tiene que ver con la famosa profesionalización docente, de la que tanto se ha hablado y sobre la que tanto se ha discutido y se sigue conversando. La profesionalización, ¿es una adquisición o es una evolución? Hay una tendencia a pensar que es una evolución, y, para eso, hay que atravesarla con la práctica, con la reflexión de la práctica y también con la formación continua. Sin embargo, la realidad, muchas veces, muestra que se adquiere con el título.

Otra interrogante no menor que puede surgir es: ¿qué estrategias pensamos para lograr la sostenibilidad de una política de formación en términos de calidad: dispositivos de evaluación, una reformulación normativa o el fortalecimiento de los formadores de formadores?

En el caso de la investigación, nos preguntamos: ¿qué papel debe jugar en la práctica de la enseñanza?; ¿implicaría orientarse hacia una investigación aplicada, dirigida a ahondar en los problemas prácticos, la cual, tal vez, podría significar que se la integre a la formación docente?, o, de lo contrario, ¿habría que pensar en una investigación que tenga que ver con los campos disciplinares de la propia carrera? Esto también es un debate importante. En diferentes países en que la formación de profesores se ha transformado en universitaria, se ha observado que la investigación se aleja progresivamente del campo práctico, apareciendo una clara tendencia academicista. Creo que también hay que pensar esto, y no solamente pensarlo, sino definirlo y definir, en consecuencia, los dispositivos académicos que correspondan.

Con la extensión también surgen interrogantes, como en qué sentidos o condiciones desarrollarla, cuestiones que, creo, son fundamentales a la hora de pensar en una política de formación.

Dejo aquí estos grandes planteos a modo de introducción para dar la palabra a quienes hoy presentarán sus enfoques sobre la temática en el siguiente orden: en primer lugar, Luis Garibaldi; en segundo lugar, Edith Moraes, y, finalmente, Mercedes Collazo.

Formación docente y universidad

Luis Garibaldi¹

Muchas gracias, Delia, y muchas gracias a quienes me han invitado y al Instituto Superior de Educación Física (ISEF), que está organizando esta actividad. La introducción de Delia fue más que pertinente, porque varios de los temas que ella trata y plantea están dentro de lo que pensaba compartir con ustedes con relación a lo que vemos en el Consejo de Formación en Educación.

Voy a partir, en primer lugar, del concepto de política educativa de la formación de grado en la formación universitaria y, particularmente, en este caso, en la formación docente. Me gustaría comenzar por definir hacia dónde vamos y cuál es el punto de partida.

Entiendo que tenemos que ir hacia una meta ambiciosa pero necesaria: considerar un derecho la educación terciaria, porque esta forma parte del derecho de las personas a recibir y tener una educación a lo largo de toda la vida; los jóvenes tienen el derecho a acceder a esa educación terciaria. En la medida que ese derecho se va cumpliendo, es decir, que la educación terciaria llega a más sectores sociales, se van generando obligaciones. Partimos de una educación terciaria y universitaria que ha tenido históricamente un carácter selectivo y pretendemos llegar a una educación terciaria y universitaria que esté abierta a todas las personas jóvenes y adultas de todos los sectores sociales. Por lo tanto, el objetivo es generalizar la educación terciaria como parte de ese derecho. Creo que hemos avanzado mucho en el país, aunque aún nos falta mucho, en especial porque nos está faltando generalizar los niveles anteriores a la educación terciaria, es decir, la educación media.

En cifras aproximadas, si consideramos la matrícula de la Universidad de la República (Udelar) y su descentralización en el interior del país, la de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEU), el desarrollo de las carreras terciarias de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), la formación en educación y las formaciones privadas, se puede observar que está llegando ya a alrededor de ciento cincuenta mil personas. Sin embargo, no es suficiente, necesitamos ampliar este número de estudiantes de educación terciaria.

En el año 2014 se hizo un primer censo de estudiantes en formación en educación. Ahora tenemos un sistema de gestión estudiantil que nos permite conocer cuál es la realidad, quiénes son nuestros estudiantes. Los datos nos muestran que en formación en educación estamos incor-

¹ Consejero del Consejo de Formación en Educación.

porando a estudiantes provenientes de sectores sociales que antes no accedían a este nivel educativo. Fijense que el 75 % de nuestros estudiantes está proviniendo de hogares en los que los padres no tienen educación terciaria. Obviamente, son profesiones feminizadas, más que las de la universidad.

El 82 % de los estudiantes son económicamente activos: algo más del 50 % ya trabaja y el resto, más del 30 %, busca trabajo. Por lo tanto, nuestros estudiantes van a combinar el estudio y el trabajo a lo largo de su carrera.

A las carreras de formación en educación estamos incorporando a personas que no son recientemente egresadas de bachillerato, sino que ya tienen la mayoría de edad. El 40 % es mayor de 30 años, son jefes o jefas de hogar y, en promedio, ingresan después de seis años de haber terminado la educación media superior. Además, uno de cada tres estudiantes ya tuvo una experiencia a nivel universitario, y un dato que no es menor indica que casi la mitad de los que ingresan solicita una beca. Lamentablemente, no todos pueden obtenerla, especialmente porque no nos alcanzan los recursos, pero las cifras dan la idea de que prácticamente la mitad de los estudiantes está planteando que necesita un apoyo económico para poder continuar cursando y finalizar la carrera.

Si bien estos aspectos nos dan una parte del perfil del estudiante — porque, obviamente, acá hay otros elementos que no están registrados—, me importaba partir de ellos en primer lugar porque tenemos que saber a qué jóvenes, a qué estudiantes, a qué personas queremos formar en la profesión docente para saber qué ofertas y qué propuestas ofrecerles.

En segundo lugar, me interesa plantear lo siguiente: cuando hablamos de la formación docente o la formación en educación, ¿cuál es el objetivo? Queremos formar profesionales de la educación, educadores, que cumplan con la labor social que tiene esta profesión, que es la de permitir que todas las personas accedan al patrimonio cultural de la humanidad.

Esto nos lleva a la necesidad de que dichos futuros educadores tengan un compromiso ético y social. Desde este punto de vista, la primera premisa que deberá tener en cuenta todo educador es que tiene que enseñar y que toda persona puede aprender. Todos tenemos no solo el derecho, sino las posibilidades de aprender por ser seres humanos y por formar parte de esta sociedad.

También precisamos una formación de educadores mediante la cual estos aprendan a trabajar colaborativamente, entre sí y con otros profesionales. La profesión docente tiene una larga tradición y una tendencia al trabajo individual; recordemos dichos como cada maestro con su

librito. Esta postura se mantuvo en diferentes épocas, sobre todo, en periodos de la dictadura, pues quienes debieron dictar clases decían: «Yo cierro la puerta de mi clase y en mi clase mando yo». Si bien esta actitud les sirvió como ámbito de resistencia, en las etapas actuales, necesitamos a educadores y docentes que trabajen colaborativamente, que trabajen con otros. Debemos dejar atrás esta propuesta de formación individual y orientarnos hacia una formación colectiva, que enseñe a trabajar con otros y también con otras formaciones. Un ejemplo ha sido la incorporación obligatoria de los profesores de educación física en las escuelas, un cambio que implicó un desafío para los maestros que estábamos acostumbrados a trabajar solo entre maestros. Por lo pronto, en este caso, se incorporó de forma obligatoria y permanente en el cuerpo docente a un profesor de educación física, pero podemos hablar también de otros profesionales que no son docentes, como psicólogos y asistentes sociales.

Asimismo, necesitamos a personas que se formen en un proceso por el que deberán seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera, lo que refiere a la formación inicial y la formación continua. Un maestro, profesor, maestro técnico o educador social va a trabajar en el campo educativo por treinta y cinco o cuarenta años. Es difícil imaginar el mundo, la sociedad regional o la nacional hacia el 2050. Por lo tanto, el formador deberá tener condiciones de seguir aprendiendo.

El otro aspecto que hace al perfil docente es su relación con la investigación. No necesitamos ni queremos formar a docentes y educadores como investigadores, pero sí es preciso formarlos en un medio en el que se investigue y se produzca conocimiento que puedan incorporar en la reflexión sobre su práctica.

Nuestra propuesta es avanzar hacia un nivel universitario, en un tránsito que es más largo de lo que se supone, en tanto no empieza ahora ni terminará cuando se llegue a la creación de una institución universitaria. El tránsito va desde la formación de funcionarios —como lo era la formación normalista original— hasta una formación de profesionales autónomos, con nivel y capacidad para tomar decisiones propias.

En una etapa más cercana en el tiempo, pasamos de una formación que le llamábamos *docente* a una formación *en educación*, cambio que está muy guiado por otras figuras como los educadores sociales. No solamente formaremos a docentes para que den clase, sino que los formaremos en el campo de la educación, en sus campos disciplinares vinculados a la educación.

Desde esta perspectiva, buscamos una formación en la que la investigación esté vinculada a la enseñanza. Históricamente, el conocimiento se creaba en una institución diferente a donde se transmite ese conoci-

miento para ser enseñado. Incluso, más allá de que había producción de conocimientos pedagógicos y didácticos, estos eran transformados en conocimiento científico solo en las instituciones universitarias. Según nuestra concepción, para que sea una institución universitaria, debe haber una relación entre la creación de conocimiento y la enseñanza, por lo tanto, la investigación debe estar vinculada a ella. Nuestro propósito es avanzar hacia un nivel universitario, y esto incluye procesos de transición que implican cambios culturales y cambios institucionales.

Los cambios culturales llevan tiempo, y en educación hay que ser paciente, aunque no se puede perder el norte. En este proceso, nos proponemos transformar curricularmente nuestras carreras de grado, crear una nueva estructura docente y académica, impulsar la investigación y promover la formación de posgrados. En este sentido, tenemos acuerdos con distintas instituciones universitarias, especialmente con la Udelar.

Por último, me interesa plantear algunos desafíos. El primer desafío es la vinculación entre la innovación, la tradición y la cultura universitaria. ¿Por qué es importante? En primer lugar, porque nosotros necesitamos innovar, pero debemos tener cuidado para que las innovaciones no dejen de lado muchas tradiciones muy positivas de la formación docente en nuestro país, tanto en la formación magisterial como en la formación del profesorado, la formación técnica y la de los educadores sociales. Como dice un dicho alemán, al que me gusta referirme, no hay que tirar al niño al agua sucia de la tina. Esto tiene mucho que ver con ser lo suficientemente equilibrados para saber que hay aspectos, como la relación con la práctica educativa, que deben ser preservados. La formación docente en Uruguay tiene una larga tradición de relacionamiento con la práctica que no hay que perder, hay que mantenerla. Seguramente, habrá que modificarla para que haya una suficiente distancia en la práctica educativa, para que no sea exclusivamente reproductiva, sino que permita la reflexión y el análisis de quienes se van a formar, cuyo ámbito de estudio sea el campo de desempeño profesional. Generar una nueva cultura universitaria no quiere decir dejar de lado toda la cultura de la docencia o de la formación docente, sino integrarla y relacionarla con la innovación.

El segundo desafío refiere a lo universitario de la Udelar. ¿Por qué razón? Porque, en Uruguay, lo universitario es Udelar. Se trata de una institución universitaria que es, además, un ente autónomo, que está en la Constitución de la República y que concentra el 80 % de la matrícula. Única universidad pública por más de ciento cincuenta años. Una institución que también concentra el 80 % de la investigación y la creación de conocimiento en el país, lo que la convierte en un modelo muy fuer-

te. Sin embargo, no todo lo de la Udelar tiene que ser un modelo para la formación docente y no tenemos por qué ser una institución a imagen y semejanza de ella. Se trata de recoger su experiencia, incluyendo los debates internos que le han permitido realizar importantes transformaciones, bastante más de lo que es reconocido a nivel social y, sobre todo, a nivel político. Considerar el modelo universitario incorporando a la Udelar, pero no circunscribiéndolo a ella, es, sin duda, un importante desafío.

En relación con lo anterior, necesitamos crear una institución que sea:

- abierta al conocimiento, a que ingresen los mejores docentes y estudiantes, a que puedan entrar distintos puntos de vista, distintas posturas y distintas corrientes;
- flexible, porque la flexibilidad es la característica de lo universitario y porque debemos tener en cuenta a los estudiantes que estamos incorporando, permitirles cursar de distintas formas;
- integrada a un sistema nacional de educación pública, a lo que debe ser un sistema nacional de educación terciaria pública, que ahora lo componen la UTEC, la Udelar, los cursos de formación terciaria de la UTU y la Formación en Educación.

Otro desafío es cómo integrar enseñanza e investigación. Es necesario superar algunas tendencias academicistas universitarias que establecen que para ser docente investigador hay que correr atrás de los *papers* y las publicaciones en revistas arbitradas. Si bien tenemos que saber que hay que producir conocimiento y con rigor académico, nuestro foco tiene que estar en que esa investigación permita una mejor formación docente, una mejor formación en educación, e ilumine sobre los problemas de la educación, con cuidado de que no se vaya para el lado del academicismo.

Estamos formando a maestros, profesores, maestros técnicos, educadores sociales y maestros de primera infancia que van a tener que trabajar como educadores y docentes, y la investigación que ellos incorporen deberá ser un elemento que les permita enfrentarse a la transmisión de conocimientos y a la transmisión cultural que siempre existe en todo proceso educativo sabiendo que no son cerradas, determinadas o definitivas, sino que están en permanente cambio. Desde esta perspectiva, la investigación permite a estos profesionales utilizar herramientas que pueden aplicarse muy genéricamente en la reflexión de sus propias prácticas, en su relación con quienes sean los participantes o en el medio que les toque trabajar.

Lo último que quiero plantearles es un desafío permanente que tiene que ver con los límites de la institucionalidad y las discusiones de la ley: el tema de las transiciones. Los momentos más difíciles de estas instituciones —y creo que el ISEF los vivió en su pasaje a la Udelar— ocurren en la transición de provenir de un ámbito no universitario a adquirir carácter universitario. No debe perderse de vista que, cuando se está en este proceso de transición y transformación, no es que se pueda cambiar de un momento al otro; por eso, es preciso combinar adecuadamente tradición e innovación. Es necesario tener en cuenta que las transformaciones se realizan con los docentes que ya están en la institución, con los estudiantes que ingresan y los que ya están estudiando, y con la institución, que tiene y guarda memoria de cómo ha funcionado durante mucho tiempo. Por lo tanto, esas transiciones son un gran desafío. Encontrar las formas para no perder lo que hicimos, hallar la manera de que quienes participan de esa transición sientan una inestabilidad justa. Es difícil decirlo de ese modo, pero todo cambio implica cierto estado de inestabilidad. Sin embargo, se trata de que los involucrados no vivan esa inestabilidad de tal forma que no les permita participar —ni sentirse partícipes— ni aportar en ese cambio, que crean que todo el cambio viene de afuera y que ellos van a morir con el cambio. No, ellos no solo no van ni deben morir, sino que tienen que ser parte de ese cambio. Si no, no hay cambio posible.

En este punto, se da esta doble situación: tenemos, por un lado, una institución que se desarrolla hacia lo universitario, pero que, dada su inscripción institucional, en un momento va a tener límites, y, por otro lado, la expectativa de que, al transformarse en universitaria, ya vendrá la ley que nos ayudará a resolver todos los problemas. Esto puede causar parálisis. Lo que sucede es que no hay leyes mágicas que resuelvan ningún problema. Por eso, es muy importante que, cuando llegue la ley, estemos lo más cerca posible de lo universitario, así esta nos permitirá, efectivamente, dar ese salto que la limitación institucional nos está impidiendo.

La perspectiva de la profesión docente

Edith Moraes¹

Muy buenas tardes para todos y todas. Agradezco que me hayan invitado, aunque me generaron un conflicto porque pensaba: «¿Desde qué lugar hablo?». Lo haré desde el compromiso que he tenido siempre con la formación de grado y la formación de docentes y, sobre todo, por lo que me ha tocado vivir particularmente junto a ustedes, profesores y estudiantes de educación física.

Las preguntas que hizo Delia al inicio de esta mesa me desajustaron un poco lo que iba a decir, pero quiero contestar, quiero ceñirme a esas interrogantes, que están en torno al tema: la formación profesional de grado. Lo primero que voy a decir es que la formación profesional no se agota en el grado. No obstante, no les estaré diciendo mucha cosa nueva o que ya no la hayan escuchado o la tengan que seguir escuchando en el correr de estos dos días. Pero importa la razón por la cual no se agota en el grado, pues ¿cómo debe ser para que permita lo que llamamos *formación continua*?

Me parece importante empezar por ponernos de acuerdo en los significados de los términos y definir lo que entiendo por profesión: un conjunto de competencias y saberes sancionados socialmente, aplicados en las actividades y prácticas que se ejercen públicamente para desempeñar y cumplir una función social. Todas las profesiones se ajustan a estos rasgos definitorios, saberes, prácticas y función social, que les dan razón de ser a las profesiones y constituyen lo que hace a la identidad profesional. No es menor incluir este componente de identidad profesional en los procesos formativos.

No tiene por qué quedar librado al azar o al supuesto de que se construye por sí solo eso que llamamos *identidad profesional*. Entonces, veamos por qué la formación de grado es importante y, a la vez, por qué no se agota en sí misma. Es importante porque en ella se inician procesos claves para poder ejercer la profesión, porque lo que hace es certificar y habilitar el ejercicio de la profesión. Por lo tanto, ¿qué es lo sustancial?, ¿en dónde hay que hacer foco? Cuando hablamos de formación de grado —y, sin dudas, aparecen aquí las competencias y los saberes— en este momento, en este mundo cambiante, es altamente significativo y, a la vez, necesario, más que conocer un marco determinado o un conjunto X de conocimientos disciplinares, que el estudiante

1 Subsecretaria del Ministerio de Educación y Cultura, ex directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria y, más tarde, directora general del Consejo de Formación en Educación.

que se está formando para ejercer la profesión aprenda a relacionarse con el conocimiento.

Esto último puede ser una frase hecha si no profundizamos en cómo se hace, qué es y por qué. Relacionarse con el conocimiento es clave porque es lo que va a perdurar, es el proceso fundamental que puede garantizar la formación continua, y no estamos hablando de un conocimiento estático o de un tipo exclusivo de conocimiento, el que tiene que ver con la transmisión del conocimiento. Es aquí que adquiere valor la investigación en los procesos formativos. No es que el estudiante tiene que salir corriendo a investigar, sino que el profesor debe acercarlo permanentemente a los nuevos conocimientos y a los modos de producir nuevos conocimientos.

La relación con el conocimiento implica algunos mecanismos de metacognición, que también se desarrollan y se adquieren en los procesos formativos. La metacognición es aquella capacidad para conocer cómo cada uno conoce. ¿Cuáles son los mecanismos que se activan cognitivamente cuando se está conociendo?, ¿cuáles son las estrategias que resultan más efectivas para llegar a aprender y a conocer? Estas son herramientas valiosísimas para una formación continua. Todo esto tiene que estar en equilibrio con el conocimiento práctico, con cómo esos conocimientos, que son los que permiten interpretar y leer una realidad para intervenir en ella, permiten elaborar acciones y esquemas para la práctica o el ejercicio de la profesión, con una mirada de análisis y reflexión sobre cada una de las prácticas, que pregunte siempre por qué, para qué, cómo y cuándo.

No quiero dejar de mencionar cómo se van construyendo los procesos formativos de grado y de identidad en el vínculo con los profesionales que forman parte de la institución, puesto que la institución formadora juega un papel fundamental en esto que estoy planteando. En este sentido, no quiero tampoco dejar de nombrar el *ethos* profesional, lo cual, sin duda, tiene que ver con la ética, que se ajusta, se amalgama, en la identidad y en la relación con los otros profesionales. ¿Qué es, entonces, ese *ethos* profesional cuya construcción se inicia en la formación de grado? Es un conjunto de disposiciones que se activan frente a situaciones sociomorales que surgen en el ejercicio de la profesión. Por esto motivo, es importante analizar la práctica cuando hablamos de prácticas preprofesionales y de prácticas profesionales, porque es en estas instancias que se juega el *ethos* profesional, que identifica a cada uno de los distintos campos profesionales.

Creo, entonces, que la formación de grado es trascendental, ya que es habilitadora del ejercicio de la profesión, pero, como decía anteriormente, la profesión se ejerce como función social, y las sociedades cambian;

hoy todos vivimos en una sociedad de consumo, y los profesionales son bienes de consumo. Me gustaría dejar esto último para que sigan pensando y ahondando en lo que ello significa. Un bien de consumo hoy en día es el profesional, y por eso importa el *ethos*, la ética, cuidar y gestar desde ahí la dignificación continua y permanente de la profesión desde la formación de grado. Hay muchos ejemplos que podría poner con respecto a cómo cambia el lugar del profesional en la sociedad, a dónde queda posicionado. Solamente voy a comentar algo que Luis me hizo acordar, de cuando tuvimos que elaborar el plan de cumplimiento de la obligatoriedad de la educación física en la educación primaria. En esa oportunidad, se abrieron muchos espacios lindos —como este de hoy— que tenían que ver con todo lo que estoy hablando, cuyo objetivo era revisar, repensar y reflexionar acerca de la profesión, en torno a la concepción de lo que es la educación física en la escuela. ¿A qué nos referíamos al hablar de educación física en la escuela, cuando había más de una concepción? Específicamente, había dos muy enfrentadas. Primaria, como institución de mucho tiempo y con un peso de la tradición muy grande, tenía todavía resabios más arraigados de lo que se piensa acerca de la concepción de la educación física. Era una concepción muy higienista: para que se tuviera bien la columna, para corregir la postura, y de ahí se fue haciendo un giro a una nueva concepción en la que el cuerpo es el espacio que habita cada persona. El lugar del cuerpo en la escuela generó muchos conflictos y aún sigue generando, porque el cuerpo era algo que había que domesticar, que tenía que estar bien sentadito y con los brazos cruzados (mucho más que esto es lo que vivimos hoy con la educación sexual, por ejemplo). A partir de ese momento, en que se revisó esta concepción, los profesionales de educación física quedaron parados en otro lugar, de cambio fundamental, clave en este siglo, respondiendo a las necesidades y a los derechos que tienen los niños y los jóvenes de hoy.

Para terminar, quiero subrayar nuevamente que, desde esta perspectiva, la formación de grado es clave, no se agota en sí misma y, aunque tiene algunos puntos que se cierran, lo más importante es que deje abierto para que pueda existir un desarrollo profesional permanente. Puede haber políticas que ofrezcan acciones de desarrollo permanente, pero no están acompañadas de esta fuerza, estas ganas, este deseo de ser profesional de la educación física.

Muchas gracias.

Políticas de formación de grado de la Universidad de la República

Mercedes Collazo¹

Mi exposición tiene que ver con las políticas de formación de grado de la Universidad de la República (Udelar). En primer lugar, intentaremos reconstruir, desde el punto de vista histórico, los lineamientos que guiaron las transformaciones recientes de la enseñanza de grado en la Udelar. En segundo lugar, compartiremos algunos de los resultados de la encuesta dirigida a los directores de carreras nuevas y de carreras reformadas, formuladas de acuerdo con las directrices de la Ordenanza de Estudios de Grado. Ello nos aportará algunas pistas sobre los procesos iniciales de implementación de los nuevos planes de estudios, lo que, en un futuro, podrá servir para ajustar y afinar los diseños de políticas.

Veamos, entonces, los dos grandes movimientos curriculares que, a lo largo de las tres últimas décadas, ha desplegado la Universidad: el primero se ubica en la década de los noventa, desde la reapertura democrática, y el segundo comienza en los años dos mil y se prolonga hasta la actualidad.

Movimientos curriculares



Fuente: elaboración propia

¹ Doctora de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), en el área de Ciencias de la Educación. Coordinadora académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

En la etapa de restauración institucional, la Universidad desarrolló un formidable proceso instituyente, en primer lugar, con la recuperación de los proyectos de formación emblemáticos, que habían intentado el cambio de paradigma curricular, de fuerte impronta social, en las décadas del cincuenta y del sesenta. Arquitectura hizo su gran cambio curricular ya en 1952 y otras carreras se renovaron a lo largo de la década de los sesenta: Bellas Artes, Medicina, etcétera. Estos planes quedaron trunco con el advenimiento de la intervención universitaria. En la vuelta a la democracia, algunas propuestas curriculares se recuperaron y debieron ajustarse en función del cambio de contexto institucional y social. En otros casos, como el de las ingenierías, los proyectos modernizadores de los sesenta no se pudieron recuperar y operaron cambios de planes de estudios de forma inmediata. En este momento, también se crearon nuevas carreras disciplinarias y comienzan a surgir las primeras carreras compartidas multidisciplinarias promovidas por la Universidad. Este proceso se dio en una etapa en la que las facultades y las escuelas tuvieron un protagonismo absoluto. Se podría decir que este primer movimiento curricular fue impulsado desde la base universitaria y que se trató de una transformación promovida por los servicios universitarios sin ningún nexo con los niveles centrales, porque no había aún una institucionalidad generada en ese sentido.

A partir de los años dos mil, entramos en una etapa institucional de desarrollo estratégico de la Udelar. Se comienzan a crear los organismos centrales, las comisiones sectoriales, luego los prorectorados y una compleja estructura centralizada que cumple con el propósito de contribuir a la construcción de una agenda de políticas universitarias de largo plazo e instrumentos de estímulo y financiación específicos.

En este marco, en el año 2011, se logra cumplir con lo previsto en el artículo 21 de la Ley Orgánica y el Consejo Directivo Central acuerda políticas generales que orientan la formación de grado de la Universidad, especialmente enfocadas a la reformulación de los planes de estudios. Se realiza, de este modo, por primera vez en la historia universitaria, un proceso de cambio curricular concertado, estructurado en cuatro grandes ejes de política educativa: de ampliación y diversificación, de flexibilización, de articulación curricular y de incorporación de nuevos saberes.

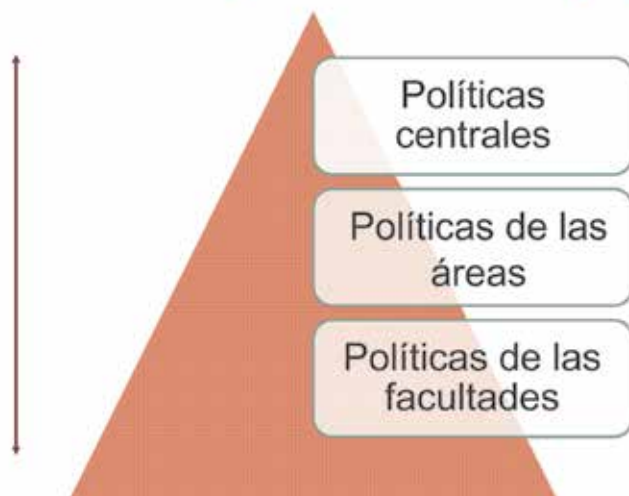
Meta: democratización de la educación superior de calidad en todo el país



Fuente: elaboración propia

Este último eje está fuertemente guiado por la idea de integración curricular y tiene que ver con poder articular las funciones universitarias, hacer un proceso de integración disciplinaria más sustantiva, en el sentido de avanzar en la multidisciplinaria y en la multiprofesionalidad, y de mejora de la articulación entre teoría y práctica en las formaciones. También se busca introducir la preocupación —todavía muy incipiente en la Universidad— por atender en el currículo algunos componentes de la formación general que han sido descuidados en nuestras formaciones. Este proceso de cambio es un proceso concertado centralmente que involucró varios niveles de política en interjuego. Las políticas de las facultades, las políticas centrales y las políticas de las áreas de conocimiento, en este momento, en un proceso de negociación, recuperan diversas tradiciones e incorporan también ideas que vienen del campo internacional.

Niveles de política en interjuego



Fuente: elaboración propia

En esta última década, la gran meta fue la democratización de la educación superior de calidad en todo el país. Los centros regionales son fruto de ese proceso y —uno podría decir— el eje de la ampliación y la diversificación curricular, puesto que la creación de nuevas ofertas de carreras en todo el país estuvo ligada a la necesidad de descentralización acelerada de la Universidad. Habíamos ya empezado a crear nuevas carreras, a diversificar la oferta de formación, pero la descentralización acrecentó el proceso de una manera decisiva.

Otro gran eje es el de apertura de conocimientos y saberes, que tiene que ver con el tema de la flexibilidad. Diría que sintetiza dos grandes ideas: la flexibilidad y la articulación de carreras, imprescindibles para la propia descentralización. En realidad, nació más como una necesidad operativa, de poder funcionar en red en el país, que por otras consideraciones de política pedagógica. Después, fuimos comprobando en la práctica la enorme capacidad de esta política para promover la apertura del conocimiento, es decir, no solo la actualización, sino la incorporación de nuevos saberes, y conferir, por fin, algún grado de autonomía al estudiante en la definición de su trayectoria de formación. Uno diría que era un viejo lema del campo pedagógico, pero que no lo practicábamos por la tradición netamente tubular de las carreras universitarias.

El otro gran eje de política universitaria lo constituye la navegabilidad entre carreras e instituciones, con todos los instrumentos disponibles de movilidad estudiantil —horizontal y vertical— que se desarrollaron,

principalmente, entre 2010 y 2020. Ello sucedió, en parte, en tensión con las políticas de integración curricular, que tienen que ver con superar o empezar a superar la ruptura o fragmentación histórica del currículo universitario. Este último es un currículo fuertemente segmentado por disciplinas, con una fuerte separación entre teoría y práctica, es decir, una desarticulación de las funciones universitarias y de las formaciones prácticas profesionales.

Los idearios políticos de este gran proceso de transformación de las dos últimas décadas se han nutrido de tres grandes fuentes. Por un lado, de las cumbres regionales y mundiales de educación superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en las cuales la Universidad, representada por su rectorado, participó muy activamente. Por otra parte, de los aportes teóricos nacionales, a los cuales se debe hacer también un reconocimiento, pues tenemos a connotados teóricos de la educación superior que han realizado conceptualizaciones específicas sobre la universidad latinoamericana. Finalmente, de las tradiciones educativas de los distintos campos de formación universitaria, entendiéndolo que estos tienen desarrollos históricos, epistemológicos y de abordaje profesional y pedagógico diferenciados.

En cuanto a las tradiciones educativas, cabe señalar que la flexibilización curricular, con sus resoluciones técnicas específicas, incluida la forma en que la Udelar concibió la creditización de las carreras, se originó en las ingenierías y carreras afines, que comenzaron a flexibilizar sus currículos ya en la década del sesenta. Este impulso se cortó con la intervención, pero después se recuperó con mucha fuerza. Se trata de un proceso curricular que tiene que ver con las necesidades de permanente apertura del campo, porque las aplicaciones tecnológicas así lo requieren. También recuperamos tradiciones del campo de la salud humana —que comprobaremos después en el siguiente panel—. Gracias a esta área, incorporamos una fuertísima tradición de integración curricular construida a partir de los cambios de paradigma de la década del sesenta en sus carreras. Son carreras que han estado —diría— casi obsesionadas con la interdisciplina y la integración en general, con la formación integral del profesional universitario en sus diversas modalidades. Finalmente, integramos también el lema de la curricularización de la extensión desde la tradición reformista latinoamericana. Si nos vamos para atrás, esta ya había sido incorporada en el plan 52 de arquitectura, en bellas artes posteriormente y en todas las carreras de la salud a partir de la década del sesenta y la posdictadura. Estas tradiciones educativas fueron restituidas y resignificadas en forma de directrices curriculares en una nueva etapa institucional.

Recuperación de las tradiciones de formación

Ingenierías y afines	<ul style="list-style-type: none">• Desde la década de los noventa.• FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR
Salud Humana	<ul style="list-style-type: none">• Desde la década de los sesenta.• Integración CURRICULAR.
Arquitectura, Bellas Artes, Ciencias, Salud, etcétera	<ul style="list-style-type: none">• Raíz reformista latinoamericana.• Curricularización de la extensión.

Fuente: elaboración propia

Como resultado de este proceso de transformaciones, podemos destacar algunos avances concretos. En materia de diversificación curricular, en realidad, creamos, en cierto modo, una nueva universidad, porque duplicamos la oferta de formación entre los años 1985 y 2017, superamos las 60 carreras nuevas y duplicamos la oferta de formación. Esto implicó, asimismo, la creación y la incorporación de nuevas institucionalidades, lo cual no significó incorporar solo carreras, sino también historia y tradiciones institucionales. Se crearon nuevos perfiles y nuevas trayectorias de formación en las carreras renovadas, y nuevas modalidades de carreras, como las carreras compartidas —a esta altura son muchas; deben de alcanzar la veintena— y las binacionales.

Diversificación curricular

Duplicación de la oferta de formación, 1985-2015:

67 carreras nuevas

- Creación e incorporación de nuevas institucionalidades.
- Surgimiento de carreras y ciclos propios en el interior del país (más de la mitad).
- Nuevos perfiles de formación en carreras renovadas.
- Nuevas trayectorias de formación en carreras renovadas.
- Nuevas modalidades de carreras (compartidas y binacionales).

Fuente: elaboración propia

En materia de flexibilidad, de acuerdo con lo que nos plantearon los directores de las carreras reformadas, es claro que hicimos una gran transformación: de más de un 25% del total de créditos del diseño curricular de cada una de ellas. Estamos hablando de que un 45 % de licenciaturas de cuatro años tienen un año entero de optatividad y electividad, o más. Ahora bien: esto no fue acompañado, inicialmente, por la adopción de un modelo de diversificación acorde. A partir de lo declarado por los directores de carrera, vemos que esta flexibilidad no implicó la construcción de trayectorias sugeridas o de perfiles diversificados. Y, quizás, esto es un punto de discusión para la Universidad ya que se pueden haber generado ciertas debilidades en las trayectorias de formación. Fuimos muy optimistas en la flexibilidad, pero aún no logramos, en todos los casos, resoluciones técnicas adecuadas para un contexto de numerosidad.

Niveles de flexibilidad y modelos proyectados (76 % con 90 créditos anuales)

Nivel de flexibilidad curricular	Número de carreras	Grado / tecnicura, tecnólogo	Áreas S/SA/TCNyH	Perfiles si/no	Trayectorias si/no
≤ 10 % créditos optativos	10 (24 %)	5/5	3/6/5	1/9	5/5
10 % < créditos optativos ≤ 25 %	13 (31 %)	8/5	1/6/6	4/9	3/10
> 25 % créditos optativos	19 (45 %)	14/5	1/15/4	6/13	7/12

Fuente: elaboración propia

También se identifica un avance importante en los acuerdos entre carreras en lo que hace a las articulaciones curriculares previstas en los tres campos de conocimiento; son muy elevadas en el interior de cada área, pero también entre áreas. ¿Quiere esto decir que todos los estudiantes se están movilizand o entre todas las áreas del conocimiento? No. Significa que logramos avanzar en los acuerdos interinstitucionales. Otra cosa es que los estudiantes efectivamente se hayan movilizad o; de acuerdo a los indicios que tenemos, esto todavía está sucediendo, pero con muy poca fluidez. Respecto a los tipos de innovación curricular impulsados, comprobamos que la incorporación y el incremento de la formación en extensión universitaria y la formación interdisciplinaria fueron los aspectos más destacados por los directores de carrera. Cómo se resuelve esta innovación en el currículo es otro capítulo a analizar. Es interesante ver cómo es valorada como muy significativa la innovación curricular, probablemente debido a los cambios estructurales que hicimos en las carreras; en cambio, la innovación en las prácticas de enseñanza lo es pero en mucho menor grado, tal como lo demuestra la literatura internacional.

Tipos de innovación curricular

Incorporación de:	Cantidad de carreras (%)				Total
	N:42				
	Incorporó	Incrementó	No se previó	Sigue igual	
Cursos introductorios curriculares	28,7	9,5	19,0	42,8	100
Formación en investigación	23,9	19,0	9,5	47,6	100
Formación en extensión	33,4	23,8	9,5	33,3	100
Pasantías-prácticas profesionales	33,4	7,1	14,3	45,2	100
Formación interdisciplinaria	26,2	26,2	4,8	42,8	100
Idiomas o reconocimiento	16,8	7,1	33,3	42,8	100

Fuente: elaboración propia

Como conclusiones primarias de este gran proceso de cambio curricular que emprendió la Universidad, tras el cual ya se incorporó el 90 % de las carreras, en primer lugar, se destaca el alto grado de flexibilidad que alcanzamos en los diseños curriculares, pero con bajo nivel de diversificación. Tenemos que avanzar en la construcción de trayectorias sugeridas que no impliquen necesariamente una personalización plena, como lo hace Ingeniería, pero sí la orientación al conjunto de los estudiantes en algunos sentidos que sean significativos. Alcanzamos un nivel alto de articulación potencial, acompañado de la organización semestral del currículo. Prácticamente todas las carreras pasaron a una estructura semestral, lo cual facilitó enormemente la articulación de carreras.

Asimismo, hay innovaciones curriculares importantes, especialmente en la incorporación de la extensión y la interdisciplina, y muy limitadas o limitadas en la enseñanza. Es muy claro también que hubo un desarrollo prioritario de estrategias de enseñanza semipresencial a raíz de los cambios curriculares. Cuando preguntamos acerca de las estrategias institucionales puestas en práctica en el cambio curricular, la generalización del uso de los entornos virtuales de aprendizaje ocupa un primer lugar, mucho antes que la formación docente.

También promovimos un nuevo modelo de gestión curricular, que significó una transformación cultural muy importante: se trató de delegar el esquema de conducción de las carreras, anteriormente a cargo de los consejos de facultad, a organismos académicos específicos. Este pro-

ceso de política — comprobamos — se da hoy con una alta participación estudiantil en las comisiones curriculares. Se comprueba, además, una dinamización de la articulación con la administración de la enseñanza de la Universidad, que no se daba antes.

Finalmente, las principales dificultades que los directores visualizan están focalizadas, primordialmente, en los procesos de implementación curricular y, en particular, en el nivel de compromiso docente con el cambio curricular.

Algunas conclusiones primarias

El cambio curricular concertado por la Udelar presenta en sus etapas iniciales:

- grados altos de flexibilidad con bajos niveles de diversificación;
- niveles altos de articulación potencial acompañados de la generalización de la organización semestral del currículo;
- innovaciones curriculares significativas, especialmente en la incorporación de la extensión y la interdisciplina;
- innovaciones limitadas en la enseñanza;
- desarrollo prioritario de estrategias de enseñanza semipresencial;
- gestión curricular con procesos primarios de funcionamiento organizacional, alta participación estudiantil y articulación con la administración;
- dificultades focalizadas primordialmente en la implementación curricular y en el nivel docente.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a algunos de los desafíos pendientes en esta etapa inicial de transformaciones curriculares, en primer lugar, se hace necesario fortalecer los mecanismos de movilidad interinstitucional, no solo al interior de la Universidad, sino también en sus pasarelas hacia afuera. Para ello, debemos mejorar las articulaciones institucionales y avanzar en el cambio cultural para que los estudiantes valoren esta oportunidad desde el punto de vista formativo. Vemos que todavía la tubularización histórica les hace tener comportamientos muy uterinos; los estudiantes entran a una carrera con una oferta amplia y rica de cursos, pero pocos hacen una elección de asignaturas por fuera del establecimiento.

En segundo lugar, es preciso generalizar los procesos de evaluación de carreras. Existe aún un déficit institucional significativo porque no tenemos dispositivos, ni financiamientos, para la evaluación de carreras más allá de las que están incorporadas a los procesos de acreditación

del Mercosur. Son carreras muy importantes pero muy pocas en un universo de más de ciento veinticinco carreras. Debemos generalizar esos procesos de evaluación, porque, si no, es muy difícil saber efectivamente qué está pasando y cómo podemos afinar las políticas para fortalecer este proceso.

Tenemos que profundizar también, desde mi punto de vista, las políticas de innovación de la enseñanza. Creo que ahí nos topamos con un techo que nos limita, que tiene que ver con un cambio estructural más profundo y con un debate ideológico que hay que dar en la Universidad: rediscutir el modelo de profesionalización científica docente que hemos comprado, que, de alguna manera, relega la función de la enseñanza a un segundo plano y no está permitiendo comprometer generalizadamente a los docentes en procesos de reflexión pedagógica más profundos. Hay una tribu pedagógica —como hay una tribu de la investigación—, que es muy fuerte pero altamente acotada. En la medida en que los criterios de evaluación docente no incorporen la innovación pedagógica en los incentivos específicos de los desarrollos de su carrera, esto va a ser muy difícil de promover y profundizar.

Finalmente, debemos lograr disponer de una mayor financiación —por no decir de una nueva financiación— de políticas curriculares y de enseñanza. Es evidente que ahora estamos entrando en un proceso de desaceleración porque no hay fondos desde hace ya un tiempo, no hay presupuesto para la financiación de nuevas carreras y reformas curriculares. Sin embargo, la inyección presupuestal que tuvimos en los últimos años fue decisiva para poder estimular este proceso tan fuertemente instituyente en materia de formación de grado en la Universidad.

Muchas gracias.

PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES

Este capítulo reúne la transcripción de una conferencia y la de una mesa de diálogo desarrolladas en el marco del seminario Prácticas Profesionales Docentes, realizado en Maldonado en abril de 2018. Se vincula con el seminario Políticas de Formación Docente, que inició, en 2017, un espacio de encuentro y diálogo en torno a la formación docente y sus políticas, atendiendo de modo preferente a aquellos investigadores, profesionales y docentes en formación ocupados del estudio de estas temáticas en educación superior.

En esta oportunidad, continuando con los espacios sistemáticos de reflexión y análisis de las prácticas de formación, se plantea la importancia de revisarlas en tanto espacios especialmente importantes para aprender sobre y en la enseñanza. En este sentido, la investigación de la enseñanza se hace central y, sobre todo, la que se dedica a su análisis en condiciones de práctica o de acción didáctica.

A tales efectos, este capítulo propone recoger esta preocupación. Se incluyen los aportes de la doctora Diana Mazza, investigadora argentina de las prácticas de enseñanza, preocupada por profundizar en interrogantes centrales en relación con la formación inicial: ¿cómo se piensa y resuelve la formación profesional inicial (o preprofesional) en las carreras universitarias?; ¿qué modalidades y características adoptan los dispositivos específicos desde un análisis multirreferencial?, y ¿cómo contemplar las dimensiones pedagógica, epistemológica, instrumental, psicosocial, grupal y de la relación con el saber del objeto, en el análisis multirreferencial de los procesos y dispositivos de formación preprofesional en carreras universitarias?

A ello se suman las consideraciones de la magíster Isabel Pastorino (Universidad de la República) y su colega argentina la magíster Andrea Rodríguez (Universidad Nacional de La Plata), ambas referentes en materia de estudios en y sobre las prácticas de orientación en la formación inicial del profesorado de la universidad. En su caso, plantean sentidos y formas, actualmente en marcha, respecto a sus espacios de formación en las prácticas preprofesionales docentes.

El presente capítulo resulta de interés para todos aquellos que entiendan que las prácticas de enseñanza, lejos de ser espacios de ejecución de saberes dados, acabados, son lugares de ensayo para la formación inicial del profesorado; como tales, si bien habrán de servir a la reproducción de dispositivos instalados en sujetos e instituciones, más habrán de hacerlo en las consideraciones que habilitan su transformación, la que se proyectará colectivamente entre y para sus participantes.

Debates acerca de lo didáctico en la práctica profesional docente

Diana Mazza¹

Antes que nada, quiero agradecer el haberme permitido estar hoy aquí con ustedes. Es para mí un placer siempre renovado el encuentro con profesionales de la educación. Y, particularmente, aquí en Uruguay, país en el que los argentinos nos sentimos tan bien, lugar tan próximo a nosotros, no solo en un sentido geográfico.

El asunto que me convoca hoy en esta mesa vincula tres grandes áreas de problemas. Una de ellas, de considerable nivel de abstracción, es lo didáctico. Será preciso, seguramente, dedicarnos un tiempo a definir qué es lo didáctico. Se trata, en este caso, de una discusión claramente epistemológica. La segunda gran área es la docencia como práctica profesional y lo que ello implica en términos de la posibilidad de analizarla, de teorizar sobre ella, de formarse y formar en ella, esto es: de profesionalizar en la docencia. Y la tercera —aun cuando la formulación del tema de la mesa no lo especifica—, puesto que ustedes son profesionales o futuros profesionales de la educación física, tiene que ver con algunas cuestiones sobre la especificidad de profesionalizar en la docencia en esta área de conocimiento tan particular. Creo que este es un componente de especial interés y me atrevería a formular la hipótesis —que intentaré desarrollar más adelante— de que el campo de la educación física es un analizador de la práctica docente en el sentido que los institucionalistas le han dado al término *analizador*: un dispositivo natural o artificial que hace posible la emergencia de significados hasta el momento ocultos (Lapassade, 1971). Y digo que puede ser pensado como un analizador porque en la formación que involucra al cuerpo (el propio y el de un otro) parecieran hacerse más evidentes, más visibles, cuestiones y problemas claves para entender la complejidad de la enseñanza y de la formación.

Veamos, entonces, qué nos pueden aportar cada una de estas líneas de análisis que propongo, con la expectativa de poder delinear, hacia el final, si se puede pensar en algún tipo de especificidad de lo didáctico en la docencia en educación física como práctica profesional.

1 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), docente de grado y posgrado en la UBA, y de la Universidad Nacional de la Plata, coordinadora de diversos proyectos de créditos de investigación en la UBA. Integrante del equipo investigador sobre formación profesional dirigido por la doctora Marta Souto en la UBA.

Discusiones acerca de lo didáctico

En principio, acordaríamos, tal como lo hacen diversos autores, en definir la didáctica como una teoría de la enseñanza. Es, tal vez, la definición más amplia que podemos dar de una disciplina que, a lo largo del tiempo, ha intentado teorizar sobre los modos de enseñar. Desde los tiempos de Comenio, en el siglo XVII, fuertemente influida por el racionalismo cartesiano, la didáctica ha estado inicialmente ligada al problema del método.

Se trataba, en el caso de Comenio, de un proyecto con ideal pansófico, esto es: con la intención de enseñar todo a todos, a través de un artificio universal (el *artificium docendi*). De ahí que la didáctica haya sido concebida, por largo tiempo, como un tipo de conocimiento normativo y prescriptivo. En este sentido, la didáctica ha sido entendida como un conjunto de técnicas, procedimientos y formas de enseñar, y sus principios, más que como teoría acerca de la enseñanza; o, en tal caso, ese conjunto normativo fue considerado teoría. Pronto sostendré que los aspectos normativos son parte de una teoría de la enseñanza, pero será necesario comprender la acción y las situaciones en las cuales esta se despliega en términos más complejos para poder tomar decisiones.

Este sentido original ha traído consecuencias importantes al modo de concebir la didáctica. Y aun cuando, tal como veremos, el pensamiento didáctico ha ido experimentando transformaciones, siempre permanece algo del orden de lo prescriptivo que, a mi manera de ver, le ocasiona problemas a la didáctica como disciplina y como campo de investigación. Intentaré profundizar sobre esto más adelante.

Tal como decíamos, entonces, este modo de pensar propio de la modernidad estará presente especialmente en los años sesenta y setenta, en los que se ubica la didáctica tecnicista. Si recorremos, a lo largo del tiempo, los distintos programas de investigación en didáctica, advertimos, tal como lo han hecho tanto Gage (1960) y Shulman (1997) como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), que es posible discriminar tres grandes momentos que se corresponden con tres grandes modos de pensar en didáctica.

EL PROGRAMA PROCESO-PRODUCTO

Durante bastante tiempo, quienes investigaron en el terreno de la didáctica creyeron que era posible descubrir qué es lo que hacía que una modalidad de enseñanza fuera eficaz, esto es: que lograra lo que pretendía lograr en términos del aprendizaje de los estudiantes. Los estudios sobre la eficacia de la enseñanza tuvieron gran desarrollo en

la segunda mitad del siglo pasado e inspiraron a gran cantidad de investigadores a tratar de descubrir cuál era la clave —variable, en términos de una investigación— de determinada acción docente o propuesta de enseñanza para provocar ciertos aprendizajes en los alumnos. Esta suerte de obsesión por la eficacia llevó a un énfasis sobre los métodos, las estrategias y las técnicas como base del pensamiento sobre la enseñanza. Al mismo tiempo, fue consolidando una forma de pensar los problemas que más tarde sería duramente criticada e identificada como tecnicista aludiendo peyorativamente al predominio de la técnica por sobre el sentido de la acción de enseñanza.

EL PROGRAMA MEDIACIONAL

Poco a poco, esta pretensión de identificar relaciones causales lineales fue perdiendo fuerza, sobre todo ante la evidencia de que parecían existir otros factores para que el alumno aprendiera, además de los que aportaba el docente a través de la enseñanza. Así, por ejemplo, se comenzó a investigar sobre el tiempo que los alumnos dedicaban al estudio (estudios sobre el tiempo académico) o la forma en que algunos docentes pensaban (estudios sobre el pensamiento del profesor). Es decir, los investigadores empezaron a complejizar —aunque más no sea relativamente— su mirada sobre la enseñanza y a reconocer que existían ciertas variables mediacionales, o intermedias, entre la enseñanza y el aprendizaje.

EL PROGRAMA ECOLÓGICO

Sin embargo, el gran cambio en la forma de mirar lo que sucede dentro de las aulas se dio con los estudios ecológicos. En este caso, se trató de ver el aula como si fuera un nicho ecológico, un medioambiente natural conformado por seres vivos en interacción. Fue en ese momento cuando, para poder observar los problemas de la enseñanza, comenzaron a interactuar distintas disciplinas: la didáctica, la teoría del currículo, la psicología, la antropología y la sociología.

Desde esta perspectiva, el aula dejó de ser un espacio que puede ser diseccionado, al estilo de las ciencias de la naturaleza, y pasó a ser pensada como un espacio complejo donde suceden muchas cosas en forma simultánea e inmediata a la vista de todos los que allí se encuentran y que, además, tiene historia. Es decir, para comprender lo que está sucediendo en determinado momento, necesitamos saber qué es lo que le sucedió antes a ese conjunto de personas.

Pensado de este modo, es difícil entender lo que sucede dentro de un aula sin tomar en cuenta todos los factores que allí intervienen —o bue-

na parte de ellos, al menos— en forma simultánea. Un buen docente sería, desde esta línea, alguien que pudiera leer lo que allí sucede sin reducir la amplitud de su mirada, sin pretender explicar lo que pasa por esto o por aquello, alguien capaz de vincular hechos, fenómenos e indicios que le permitan darle significado a lo que sucede. Con la aparición de este enfoque se introdujo la idea del docente como gestor de la clase: alguien que no solo imparte enseñanza, sino que, además, administra espacios, recursos, relaciones, modos de participación, y que es capaz de mediar en situaciones de conflicto.

La mirada ecológica, sin duda, complejizó la forma en que los investigadores pensaban sobre lo que sucedía dentro de un aula y sobre las relaciones entre los tipos de aprendizaje de los alumnos y los muy diversos factores de ese medioambiente. Así, se incorporó la idea de significado del ambiente. Una idea algo abstracta, pero que permitiría pensar que los alumnos aprenderían no solo contenidos escolares, sino también —tal vez algo más interesante y sofisticado cognitivamente que muchos de los aprendizajes logrados a partir de la enseñanza— cómo actuar en ese particular nicho ecológico.

Para ser alumno —o docente— hay que aprender a percibir elementos de ese medioambiente que permitan tener éxito a lo largo del proceso. Para decirlo de otro modo, un buen alumno no sería solo quien fuera capaz de resolver con éxito las tareas que se le proponen, sino, además, un buen lector de los sucesos del aula. Alguien capaz de interpretar señales, indicios del ambiente que brindan información sobre cómo actuar, qué decir, qué no decir y cómo dirigirse a ciertas personas a diferencia de otras. Un buen alumno sería, entonces, un buen intérprete de señales. Tener en cuenta este aspecto tal vez arroje claridad sobre algunos de los problemas de aprendizaje a los que no se les encuentra una causa clara de tipo cognitivo y que podrían ser comprendidos si se los abordara en términos medioambientales o institucionales.

A partir de que los investigadores tuvieron que empezar a interpretar qué es lo que les sucedía a docentes y estudiantes dentro del aula, fue posible pensar que es probable que parte de la experticia docente radicara en esta misma capacidad: la de convertirse en intérpretes de los sucesos y sus relaciones. Cabría preguntarse, en este punto, si estamos pudiendo entrenar hoy en esta capacidad a los futuros docentes, en la universidad o en los institutos de profesorado.

A pesar del ordenamiento que realizan Shulman (1997) y otros autores sobre los programas de investigación, es posible identificar saltos evidentes en los modos de pensamiento en didáctica, posteriores al predominio de la didáctica tecnicista. Más allá de la introducción de los enfoques ecológicos, la introducción de las teorías críticas (basadas en

la corriente de la Escuela de Fráncfort, como el caso de Horkheimer, Adorno, Habermas, Klafki) ha dado lugar a desarrollos mayoritariamente de tipo curricular, que sostienen la necesidad de una reflexión y una búsqueda (entendida como develamiento) de supuestos subyacentes, y de un intento de transformación social. Tal vez, las líneas de mayor peso han sido anglosajonas, provenientes tanto de Estados Unidos (Apple, Giroux, Popkewitz) como del Reino Unido (Young, Carr) y de Australia (Kemmis). Indudablemente, la incorporación de este tipo de miradas sobre la enseñanza hizo pensables las relaciones entre diversos componentes del fenómeno educativo, en especial, significados sociales e ideológicos.²

¿Cuál sería para ustedes, profesionales de la educación física, la utilidad de conocer las diferencias entre estos distintos modos de pensar en didáctica? Según cuál sea la corriente que consideremos en el desarrollo del pensamiento didáctico, así como el momento epistemológico en el que dicha corriente se desarrolla, podremos definir lo didáctico de diferente modo.

Podemos definir lo didáctico en un sentido —si se quiere— más restringido de la identificación de componentes de la enseñanza que, debidamente manipulados, generan o impactan sobre el aprendizaje. En estos términos, diríamos que el pensamiento puesto en juego al diseñar la enseñanza o al enseñar es didáctico en la medida que podemos identificar factores claves que incidirán sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es un modo de pensar de anticipación, puesto que la identificación de esos factores es anterior a la acción misma.

La manera de pensar no varía sustantivamente si estamos situados en un programa mediacional. Haremos foco en la articulación de varios factores claves capaces de generar mediaciones adecuadas. En este segundo caso, habremos complejizado relativamente nuestro sentido de lo didáctico en la medida en que incluyamos factores intervinientes que consideremos relevantes.

En cambio, si adoptáramos una postura de tipo ecológica, arribaríamos a una noción un tanto más compleja en la que lo didáctico daría cuenta de la capacidad de conexión con un medioambiente complejo y cambiante y, consecuentemente, con la toma de decisiones *in situ* conforme se va navegando por los sucesos de la clase.

2 Una reconstrucción de estas líneas teóricas puede consultarse en «Conflictos en la evolución de la didáctica», de María Cristina Davini, así como en «La corriente crítica en didáctica», de Susana Barco, ambos trabajos reunidos en: DE CAMILLONI, Alicia W., y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Lo didáctico pensado desde las teorías de la complejidad

El paso del programa mediacional al ecológico significó no solo un cambio epistemológico, es decir, en el modo de concebir el objeto de estudio de la didáctica, sino también otra transformación en la forma de entender lo didáctico. Me refiero a la incidencia en la didáctica de las nuevas maneras de pensar en ciencia desde las teorías de la complejidad, esto es: de los nuevos planteos epistemológicos que significaron una ruptura respecto del pensamiento moderno a partir de la segunda mitad del siglo XX. En el caso de las teorías de la complejidad, la epistemología ligada fundamentalmente a la figura de Morin (1994; 1996); en el caso de las teorías del caos, los nuevos desarrollos provenientes de la física, la química, la cosmología y la astrofísica, un modo de pensar que también se advierte en algunos filósofos denominados *posmodernos*, como es el caso de Derrida, Guattari, Foucault y Deleuze, que intentan romper con un pensamiento estructuralista.

Pertenezco a un equipo de investigación en el que trabajamos desde las teorías de la complejidad y tomamos como objeto de estudio las situaciones de enseñanza o formación. La decisión de basarnos en esta hipótesis epistemológica fue tomada, inicialmente, por Marta Souto (1993; 1996; 2000), reconocida por sus desarrollos sobre la didáctica de lo grupal, con quien continuamos trabajando. Concebimos las situaciones de enseñanza o formación como objetos complejos. Esto significa reconocer en ellos la coexistencia de fenómenos de naturaleza heterogénea. Es esta diversidad la que nos lleva a la necesidad de abordar el estudio de la enseñanza desde múltiples perspectivas que hagan visibles aspectos diversos del objeto. A esto lo llamamos, tal como Ardoino lo definió, «multirreferencialidad teórica» (Ardoino, 1993a; 1993b).

Morin (1996) se pregunta:

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre [...] (p. 32).

La complejidad puede ser pensada en distintos sentidos, puesto que «hay complejidad dondequiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones» (Morin, 1994, p. 421).

Por un lado, se trata de una complejidad empírica: no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. A esto Morin lo llamó «principio hologramático». Este principio implica que no puedo conocer la parte si no conozco el todo, y viceversa. Un ejemplo claro de esta relación —que él mismo cita— es el vínculo que existe entre cada una de las células de mi cuerpo y mi persona como un todo. Cada una de mis células posee mi ADN y, en este sentido, habla del todo. Sin embargo, cada célula tiene su especificidad y es única en sí misma.

Por otro lado, también se trata de una complejidad lógica. La lógica deductiva es, desde esta perspectiva, insuficiente para la prueba de un sistema de pensamiento, por lo que surgen contradicciones insuperables. Desde una mirada compleja, las contradicciones no son excluidas, sino integradas, a pesar de tratarse de explicaciones irreducibles entre sí. A esto Morin lo llamó «principio dialógico».

Hay tres decisiones que tomamos para estudiar las situaciones de enseñanza y que, por lo tanto, redefinen, para nosotros, el sentido de lo didáctico:

- la hipótesis sobre la complejidad de las situaciones de enseñanza. Basándonos en las teorías de la complejidad (Morin, 1996), concebimos las clases como objetos complejos, esto es: asumiendo la inacababilidad del conocimiento que podemos tener de ellas, su sentido de evento temporal irreversible, su aleatoriedad y la coexistencia de componentes y fenómenos de naturaleza heterogénea;
- la multirreferencialidad teórica como modo de abordaje. Es el correlato metodológico de la hipótesis de la complejidad (Ardoino, 1993a). Reconoce la necesidad de un modo de abordaje múltiple y heterogéneo que, conservando la especificidad de cada una de las perspectivas teóricas puestas en juego para comprender lo que sucede en una clase, pueda avanzar sobre los puntos de articulación, sobre las relaciones siempre idiosincrásicas entre fenómenos de naturaleza diversa;
- el enfoque clínico. Da cuenta de un modo de aproximación orientado a captar la singularidad de las situaciones que intenta comprender. Se trata de un enfoque clínico en sentido amplio (Blanchard Laville, 1996; 1999; Souto, 2000), esto es: la extensión de la mirada clínica más allá de la psicología clínica y la inclusión, junto con la perspectiva psicoanalítica, de puntos de vista diversos, con el propósito de acceder a la singularidad e idiosincrasia del caso en estudio.

Esto hace que, para nosotros, lo didáctico articule miradas diversas. Algunas de ellas podrían ubicarse más tradicionalmente en los enfoques didácticos (es decir, planteos sobre el currículo, los métodos, las estra-

tegias y las teorías provenientes tanto de la didáctica general como de las didácticas específicas de disciplinas o de nivel) y otras se abren a la sociología, a la psicosociología, al análisis del discurso, a los enfoques institucionales y al psicoanálisis.

Llegados a este punto, podrán ustedes preguntarse: ¿se trata, en realidad, de didáctica? Seguramente, no de una didáctica en términos clásicos. Pero una hipótesis de la complejidad nos lleva, necesariamente, a la idea de transversalidad, de atravesamiento que rompe los límites clásicos sostenidos por la clasificación de las disciplinas.

Tal vez se vea con más claridad lo que intento plantear si recurrimos, para ayudarnos, a una imagen o una representación fotográfica. Pensemos en la fotografía de una escena cualquiera de una situación de enseñanza. Esta imagen es solo una representación aproximada de un fenómeno que, como tal, es temporal e irreversible —la irreversibilidad propia de lo vivido—. Se juega allí una práctica. En la escena coexisten sujetos, protagonistas, que otorgan sentido a lo que está sucediendo.

Comprender lo que sucede en la escena, ya sea que se trate de la comprensión de un investigador externo o de la comprensión que va teniendo el docente a medida que su clase se va desarrollando, involucra mirar simultáneamente desde tres ángulos diferentes. Cada perspectiva podría —si seguimos nuestro juego imaginario— estar representada por un velo de color que cubriera la imagen y le otorgara una tonalidad particular. Así, cada velo haría visibles algunos aspectos de la escena y dejaría en opacidad otros. Podría, sucesivamente, superponer a esta imagen distintos velos de distinto color, que darían tonalidades diferentes a la imagen original.

Las perspectivas son múltiples, y podríamos sumar perspectivas en la medida en que estemos dispuestos a descubrir nuevos sentidos. Nosotros trabajamos, básicamente, con tres grandes: una técnico-instrumental, una social y una psíquica o emocional.

LA CLASE VISTA DESDE UNA PERSPECTIVA TÉCNICO-INSTRUMENTAL

Si analizamos la clase desde una perspectiva técnico-instrumental, hacemos foco en lo que hace a la vida productiva, al trabajo dentro de ella. Si atendemos a la función de enseñanza, la dimensión instrumental hace visible lo que pone a jugar el maestro o profesor para que sus alumnos aprendan: sus estrategias, sus técnicas, su planificación, sus modos de intervención, la forma del conocimiento o de la capacidad que dicho maestro o profesor intenta que los alumnos adquieran y desarrollen, los recursos que pone a disposición de estos, las maneras que adopta la evaluación. Visibiliza también todo aquello que los alumnos ponen en juego para aprender: sus estrategias de aprendizaje, los

sentidos que le otorgan a la tarea propuesta, los modos de pensar y de actuar dentro del aula.

Centralmente, esta perspectiva hace foco en la tarea, esto es: aquello que reúne a docentes y alumnos y que define lo que se espera de unos y otros, así como en el conocimiento que se enseña. Tanto la tarea como el conocimiento adquieren formas únicas y, al mismo tiempo, cambiantes en cada aula, cada día.

LA CLASE VISTA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL

Desde esta perspectiva, es posible hacer visible aquello que en las clases tiene que ver con lo relacional. Las clases son espacios en los que se desarrollan vínculos: maestro-alumno, maestro-alumno-conocimiento y entre compañeros en el grupo. Estos vínculos, que son de diverso tipo, están atravesados por relaciones de poder y de saber que, en parte, son externas y construidas socialmente y que dan cuenta de una mayor o menor asimetría. Pero estas relaciones son también construidas o reconstruidas en el día a día de la interacción. Se construyen a través de las imágenes o representaciones que nos hacemos de los otros, las formas que adquieren la comunicación y el vínculo, la influencia o el liderazgo que ejercemos sobre los demás y la diversidad de lugares sociales.

Podríamos pensar —según la definición que hicimos de lo didáctico— que estos vínculos son, de algún modo, independientes de la forma que toma la enseñanza; sin embargo, impregnan y moldean el modo en que enseñamos a nuestros alumnos y, consecuentemente, el modo en que estos aprenden.

LA CLASE VISTA DESDE UNA PERSPECTIVA PSÍQUICA

La tercera perspectiva a la que hacemos referencia avanza sobre un tipo de fenómeno, tal vez, menos incluido en las definiciones sobre lo didáctico: aquello que tiene que ver con la vida emocional de los sujetos involucrados en las situaciones de enseñanza, es decir, la nuestra y la de los alumnos. Hablamos, en este caso, de sujetos no solo capaces de razonar y comprender conscientemente, sino, además, de experimentar sentimientos y emociones en parte inconscientes, lo que los lleva a actuar guiados por el deseo, el temor, el amor, el odio, la inseguridad, la frustración.

Tanto la vida de los grupos como la forma que adquieren los vínculos e, incluso, la relación que se establece con el conocimiento mismo son posibles de ser observadas desde un punto de vista psíquico. Mirar nuestras clases desde este ángulo requiere de cierta sensibilidad para conectarse con lo que el grupo o el otro como sujeto están sintiendo.

Mirar nuestras clases desde una perspectiva psíquica permite, a veces, comprender qué es lo que impide que un alumno aprenda a pesar de contar con todos los recursos para hacerlo o qué lleva a una relación difícil entre maestro y alumno. Permite, en otras ocasiones, interrogarnos sobre a qué estoy contribuyendo, como docente, para que, por ejemplo, un grupo o un alumno rechace mi propuesta de trabajo.

Tal como señalamos, al introducir una mirada social en el aula, la vida emocional impregna y atraviesa nuestras relaciones y nuestra manera de enseñar, formar y aprender. Que tal dimensión esté incluida dentro de lo que definimos como lo didáctico depende de una decisión sobre un modo de pensar la enseñanza.

Si asumimos un enfoque de estas características, podemos hacer foco, alternativamente, sobre unos u otros aspectos para comprender más acabadamente lo que pasa y nos pasa en una clase. Lo que seamos capaces de hacer como docentes o formadores de docentes dentro de las aulas dependerá, en buena medida, de nuestra percepción sobre las peculiares relaciones entre fenómenos tan diversos. A esto lo llamamos *aproximación o abordaje multirreferencial*. No se trata de una mezcla de disciplinas ni de transdisciplinariedad en el sentido de llegar a un conocimiento homogéneo o superador, sino de abordar una situación de modo sucesivo, desde cada ángulo —con cada velo— conservando la especificidad de cada mirada en su naturaleza teórica y epistemológica.

La profesionalización docente y lo didáctico

Independientemente de cómo definamos lo didáctico —si en términos más acotados, clásicos, o en términos más amplios, como nosotros lo hacemos—, la práctica docente como profesión nos lleva, en principio, a distinguir tres cuestiones que, si bien tienen puntos en común, convendría diferenciar.

Una de ellas es el análisis de las prácticas, como una forma de comprender y teorizar sobre modos de acción propios de un campo profesional. El protagonista en esta tarea es el investigador que observa, entrevista, analiza y teoriza sobre esa práctica profesional específica.

La segunda cuestión es cómo profesionalizamos en esa práctica, esto es: cómo generamos condiciones para que alguien se profesionalice o adquiera capacidades que puedan ser transferidas al mundo de la profesión. En ocasiones, la primera tarea —el análisis— se constituye en un antecedente de la segunda. Es decir, estudiamos prácticas profesionales para luego desarrollar dispositivos de formación para futuros profesionales en ese campo. El protagonista aquí es quien diseña la formación, o sea, el formador; el que crea condiciones para que otro se

forme. Porque, tal como dijera Ferry (1997), pedagogo francés, no es posible «formar a alguien», puesto que es el sujeto mismo quien «se-forma», «cambiando de forma en forma». De todos modos, no se forma solo, sino a través de mediaciones —una idea también vigotskiana—, esto es: a través de ciertas condiciones.

La tercera cuestión es la práctica en tanto práctica. Estamos aquí en el nivel de la acción profesional misma, en la que el protagonista es el docente, que pone a jugar saberes y que se forma, en parte, a partir de la experiencia y, en parte, a través de procesos formales de formación, pero que, fundamentalmente, actúa en un aquí y ahora; por eso decimos que la acción es espacial y temporalmente situada.

En los tres casos, hablamos de prácticas pero en un sentido totalmente diferente. En los dos primeros casos, la práctica aparece como una construcción del pensamiento (ya sea como producto de la investigación o como proyección a futuro en el diseño de la formación). En el tercero, la práctica es un fenómeno, un hecho vivido, y, como tal, irreproducible.

Extendernos en las particularidades de cada uno de estos campos nos llevaría demasiado tiempo. Solo voy a señalar que lo didáctico, en el primer caso, el del análisis de las prácticas, adopta la forma de herramientas teóricas que permiten otorgarles sentido a los datos de nuestra investigación y generar una nueva teoría. Tal como adelanté hace un rato, si las teorías tienen carácter prescriptivo, nuestra investigación presenta problemas metodológicos, porque nuestro propósito de comprender puede ser reemplazado por el de evaluar, y esto es un riesgo importante para la investigación.

En el segundo campo, el del diseño, lo didáctico asume la forma de herramientas conceptuales, pero también —más centralmente que en la investigación— de modelos o propuestas sobre cómo hacer las cosas, es decir, algo así como aquello que es conveniente para alcanzar tal propósito. Es una suerte de hipótesis de trabajo en la que nos atrevemos a decir que haciendo tal cosa promoveremos tal otra. Esto puede estar más o menos fundamentado en la investigación, pero, en sí mismo, también es una construcción teórica que podría entrar dentro de lo didáctico. Tal vez sea interesante agregar que, en este nivel del diseño, estas hipótesis de trabajo podrán tener un sentido más cerrado (programático) o más abierto a la incertidumbre (estratégico) según la posición epistemológica que adoptemos (Morin, 1996).

La cuestión verdaderamente difícil e interesante —a mi modo de ver— se plantea en el tercero de los campos, el de la acción. ¿Qué sería lo didáctico cuando hablamos de la acción profesional misma? ¿Es parte del conocimiento del docente? ¿Es parte de su modo de actuar? Me

atrevería a pensar que la posesión de conocimiento no asegura, *per se*, un modo de acción específico. No necesariamente los mejores docentes son los docentes de didáctica. Pareciera que se trata de algo mucho más complejo.

Algunas líneas de investigación, de origen cognitivo, llamadas *líneas de pensamiento del docente o del profesor*, intentaron, especialmente, indagar en los modos de representación que guían la acción. También las denominaron «modelos mentales» (Jones y otros, 2011; Pozo y Scheuer, 2006), como una forma de representación de la realidad. Podría ser esta una vía de entrada para rastrear lo didáctico en el pensamiento. Sin embargo, para quienes trabajamos con un enfoque clínico, esta es una dimensión posible, pero que no agota la complejidad de la práctica. Tener una mirada clínica sobre la práctica docente implica reconocer múltiples dimensiones desde las cuales identificar distintos motores o fundamentos de la acción. Algunos de ellos, seguramente técnicos —o didácticos, en el sentido más restringido—, provenientes de la formación superior o de la propia experiencia como alumnos y de quienes pueden haber actuado como modelos para nosotros. Pareciera —esto ha sido bastante constatado— tener más peso en la determinación de la acción nuestra propia experiencia como sujetos en formación que lo que nos han enseñado como lo didáctico en la universidad o el instituto superior. Otros factores son sociales, vinculados más profundamente a nuestras imágenes o representaciones acerca de nuestro lugar social, a nuestra ideología, a nuestra forma de concebir el poder y la legitimidad de su uso, a nuestra forma de comunicarnos, de utilizar el lenguaje. También es posible reconocer factores de otro orden, más profundos aún, que tienen que ver con nuestra propia emocionalidad, con nuestro deseo, nuestros temores, nuestra capacidad de entrar en contacto con el otro, pero en un sentido psíquico, no racional. Se trata de motivaciones que por no ser del todo conocidas suelen ser, como dirían los psicoanalistas, mucho más eficaces, es decir, tener un efecto en la conducta más allá de nuestra voluntad.

Tanto los rasgos sociales como los psíquicos de nuestra acción promueven la emergencia de cierto tipo de vínculo con nuestros estudiantes, sean estos niños, jóvenes o adultos. La forma en la que hablamos —más sutilmente que lo que decimos— y en la que miramos, lo que transmite nuestro propio cuerpo como mensaje hacia el otro redefinen y modelan lo que enseñamos a través de las palabras. E, incluso, si hiláramos más finamente aún, advertiríamos que las palabras que elijo y la forma en que las presento también hablan de cómo estoy construyendo a mi interlocutor de cierto modo y devolviéndole así una imagen de sí mismo. Los analistas del discurso son especialistas en este tipo de

análisis y nos muestran que lejos de dominar nuestro propio discurso el discurso «nos habla» o «habla acerca de nosotros mismos» (Mancovsky, 2011; Manrique, 2014).

Creo que, si ampliamos la mirada sobre la complejidad de la práctica, seguramente ampliaremos el sentido de lo didáctico, incluyendo aspectos de la propia acción no tan conocidos y, seguramente, no tan trabajados en la formación de docentes.

La educación física como un analizador para la comprensión de la enseñanza

Al comienzo de la presentación, adelanté que la docencia en educación física podía ser pensada como un analizador particular de la complejidad de la enseñanza. No por ser más fácil ni más difícil que enseñar otras disciplinas, sino por involucrar el cuerpo. El cuerpo es nuestra vía de conexión privilegiada con la interioridad. El cuerpo, que es negado en general en la escuela, es aquí objeto de tratamiento específico. A veces, me resulta más fácil que un docente pueda reflexionar sobre el posible miedo de sus estudiantes frente a una prueba, o frente a un conocimiento nuevo, si consigo —en la formación— que recupere qué es lo que sintió cuando intentó sumergirse en el agua por primera vez, o cuando intentó hacer un salto, o cuando se esforzó por primera vez por equilibrar una bicicleta en movimiento.

Pichon Rivière (1971), psicoanalista argentino, autor de la teoría de los grupos operativos, sostuvo que aprender involucra dejar de ser lo que se es para pasar a ser otra cosa. Esto implica la movilización inconsciente de dos ansiedades básicas: una a la que el psicoanálisis denominó *depresiva*, ya que hay algo del orden de la pérdida en lo que se deja de ser, y otra a la que llamó *paranoide*, ya que nuestros propios fantasmas y temores son proyectados sobre eso que se intenta aprender transformándolo en un perseguidor. Estas dos ansiedades están presentes en cualquier proceso de transformación.

Creo que aquellos aprendizajes que involucran el cuerpo pueden constituirse en un «analizador» (Lapassade, 1971) de la enseñanza porque proporcionan indicios fácilmente visibles de un proceso que, si bien es propio de cualquier tipo de aprendizaje, aparece, muchas veces, velado en aquellos aprendizajes estrictamente intelectuales. Voy a mencionar solo dos ejemplos para ilustrar esta idea; seguramente, ustedes podrían aportar otros a partir de su propia experiencia como docentes en el área.

El primero tiene que ver con algo que podríamos llamar *miedo al intento*, el cual involucra la posibilidad de fracaso; una suerte de salida

anoréxica que nos lleva a evitar situaciones en las que tenemos que ponernos a prueba. Dicho ejemplo, tomado de la práctica del tenis, puede ser la sobreutilización de un tipo de golpe en lugar de otro por no tener, en realidad, confianza de poder usar este último eficazmente. Hay una expresión, muy gráfica en el mundo del tenis, que es la de soltarse, como si uno estuviera atado a algo que le impidiera realizar ciertos movimientos. ¿En qué consiste esa atadura? ¿A qué estamos atados? Es como si una tensión interna impidiera, por ejemplo, que el brazo se desplazara libremente para terminar el golpe e imprimirle a la pelota el efecto suficiente para que descienda dentro de la cancha. A pesar de que puedo pensar cómo impactar en ella, algo impide que le pegue de ese modo. Y se ocasiona, entonces, algo que es del orden de la paradoja: me suelto cuando dejo de pensar y se hace posible un cierto descontrol, un cierto *dejarse llevar* por el movimiento.

Esta es una idea interesante que sirve para comprender infinidad de prácticas —no solo la deportiva—. Quienes trabajan en el terreno del arte la ven con mucha claridad: para crear, es preciso tolerar cierto nivel de descontrol consciente. Algo parecido —creo— pasa con el aprendizaje de lo corporal. Ahora bien, desde la docencia, ¿cómo se puede intervenir en este nivel? Y, más aún, ¿cómo formar a un docente capaz de percibir este nivel de realidad? Por suerte, muchos docentes desarrollan esta capacidad sin que hayan sido formados específicamente en esto. Otros pareciera que no.

El segundo ejemplo seguramente también les será conocido y es lo que llamaría *deconstrucción de estereotipos*. Frecuentemente, incorporamos modos de acción que queremos transformar y que se resisten, insistiendo más allá de nuestra voluntad. En el caso de los aprendizajes científicos, pueden tomar la forma de un predominio de representaciones de sentido común que, por su fuerza, vuelven a aparecer en la interpretación científica de ciertos fenómenos. Es bastante común en el aprendizaje de la física, de las ciencias de la naturaleza. Volviendo a nuestro ejemplo del tenis, debo confesar que practico este deporte desde hace más de cuarenta años y que, a pesar de mi férrea insistencia, no he conseguido modificar el movimiento de mi brazo en mi servicio, de modo de aprovechar la fuerza de mi cuerpo como si fuera, efectivamente, una palanca. Es como si hubiera algo que aprendió mi cuerpo y de lo que no soy dueña. Puedo conceptualizar el movimiento a nivel de mi pensamiento. Sin embargo, esto no implica que pueda transformar este estereotipo que se resiste e insiste en mi cuerpo en la reproducción de un esquema rígido. Diversos autores han teorizado sobre esta idea al hablar de «inconsciente práctico» (Perrenoud, 2000; 2002; 2004) e, incluso, el mismo Piaget (1974) al acuñar la idea de «inconsciente cognitivo».

Tanto en un ejemplo como en el otro, lo interesante es advertir que pueden encontrarse involucrados factores de distinta naturaleza (técnicos, cognitivos, sociales, emocionales) que se alimentan recursivamente, dando lugar a una configuración particular y haciendo que quien aprende sea siempre único, como única es la relación que establece con su formador. Si asumimos una postura de tal tipo, perdería valor la pregunta acerca de la causa y cobraría relevancia la pregunta por las relaciones entre factores diversos, incluidos el mismo docente y el vínculo que este y su alumno construyen.

La pregunta que surge, entonces, es: ¿cómo enseñar a un docente a leer estas relaciones y a intervenir en consecuencia? ¿O, tal vez, a no intervenir generando condiciones para que ese esquema tan arraigado se reconfigure? ¿Cómo se enseña esta sensibilidad clínica, en sentido de lo específico, de lo singular, que requeriría modos de intervención singulares?

Tal vez, por trabajar con el cuerpo, ustedes hayan realizado este tipo de lectura más naturalmente. La cuestión aquí es cómo podemos teorizar sobre esto. Si somos capaces de teorizar, podemos abstraer conocimiento que es propio de la acción y transmitirlo o crear dispositivos — condiciones— para que un futuro docente se forme. Y lo que logremos teorizar pasará a formar parte de lo didáctico, tanto más amplio cuanto más nos animemos a pensar sobre aspectos diversos y con frecuencia sumamente sutiles de la práctica de enseñanza.

Referencias

- ARDOINO, Jacques (1993a). «Complejidad». En *Dictionnaire critique de la communication*, t. 1, París: PUF, pp. 196-197.
- (1993b) «L'approche multiréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives». *Pratiques de Formation-Analyses*, n.ºs 25-26, París, abril.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (1999). «L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques». *Revue Française de Pédagogie*, n.º 127, París, INRP, pp. 9-22.
- DE CAMILLONI, Alicia W., y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- GAGE, Nathaniel L. (1960). «Paradigms for research on teaching». En GAGE, Nathaniel L. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

- JONES, Natalie A., y otros (2011). «Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods». *Ecology and Society*, vol. 16, n.º 1, Resilience Alliance, pp. 46-58.
- LAPASSADE, George (1971). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- MANCOVSKY, Viviana (2011). *La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- MANRIQUE, María Soledad (2014). *Análisis del discurso. Aportes para la comprensión de las situaciones de enseñanza*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MORIN, Edgar (1994). «Epistemología de la complejidad». En FRIED SCHNITMAN, Dora. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1985). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». En GIMENO SACRISTÁN, José, y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- PERRENOUD, Philippe (2000). «De la pratique réflexive au travail sur l'habitus». *Recherche et Formation*, n.º 36, INRP.
- (2002). «Analyse de pratiques et référence au travail réel: autour de quelques questions vives». *Synthèse Intermédiaire*, n.ºs 3-5, Arras, École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, julio.
- (2004). «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, de la professionnalisation». *Education Permanente*, n.º 160, Université de Paris-Dauphine.
- PIAGET, Jean (1974). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- PICHON RIVIÈRE, Enrique (1971). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Galerna, pp. 149-159.
- POZO, Juan Ignacio, y SCHEUER, Nora (2006). «¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional». En POZO, Juan Ignacio, y otros (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, pp. 375-402 (Colección Crítica y Fundamentos).
- SHULMAN, Lee (1997). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En WITTRICK, Merlin (comp.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- SOUTO, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (1996). «La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal». En DE CAMILLONI, Alicia W., y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Práctica profesional en docencia: entre saberes disciplinares y saberes de la formación

La práctica docente o práctica preprofesional docente de la enseñanza es definida como un lugar de ensayo, un espacio —desarrollado en mayo de 2018— en el que los estudiantes, futuros profesionales, piensan, junto con otros que los asisten, sus acciones en torno del ejercicio de alguna profesión, que, en nuestro caso, es la educación física.

Las prácticas docentes se ven afectadas, al menos, por tres cuestiones:

- a. por ideas previas, registros anteriores de experiencias y formación de base, provenientes de sus representaciones que, en relación con la educación física, fueron haciendo carne durante la trayectoria vital de los estudiantes y están presentes durante el proceso de reflexión de sus prácticas;
- b. por el recorrido de su formación docente en curso, y
- c. por los docentes de la práctica docente, quienes tendrán como cometido principal acompañar el proceso de aprendizaje de la enseñanza fundada, colaborando en resolver el problema de la práctica.

Podríamos afirmar que la práctica docente es, sobre todo, un lugar de encuentro con el conocimiento situado de la educación física.

En este apartado, recogemos la participación de dos docentes que abordan la temática desde las dos orillas: Andrea Rodríguez (Universidad Nacional de La Plata) e Isabel Pastorino (Universidad de la República).

Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de la enseñanza

Andrea Rodríguez¹

El presente trabajo se localiza en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata e intenta reflejar las ideas que fundamentan y conducen la tarea de la Cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza en la Educación Física II. Esta asignatura le brinda la posibilidad al estudiante del profesorado en Educación Física de planificar e intervenir en procesos de enseñanza en escuelas de nivel secundario.

1 Profesora adjunta de Observación y Práctica de la Enseñanza en Educación Física II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Las prácticas profesionales docentes conforman un vasto espectro de tareas que se llevan a cabo en diferentes ámbitos y significan una cuestión relevante a la hora de debatir acerca de los planes de estudios en la formación de grado. En estos momentos, la Comisión Curricular de la FAHCE, conformada por los tres claustros —Profesores, Graduados y Estudiantes—, está atravesando por estos procesos de discusión para la elaboración de los nuevos planes de estudio del profesorado y la licenciatura en Educación Física.

Los dispositivos de formación profesional docente presentan complicaciones al momento de jerarquizar los elementos que los constituyen; se generan espacios de debate entre los actores que discernen la relevancia entre un elemento y otro, para arribar a acuerdos y tomar decisiones. Dichos elementos son heterogéneos y se asocian o entrelazan conformando una malla curricular, en relación con las necesidades o problemas que dan origen a un nuevo dispositivo.

En virtud de ello, los dispositivos deberían pensarse en forma estratégica, ya que no son estructuras estancas, sino que se presentan como dinámicos y se piensan en relación con las necesidades y acciones de formación y con el perfil profesional al que se aspira alcanzar.

Para reafirmar la idea, Castro (2004) delimita la noción foucaultiana de dispositivo y sostiene que,

[...] El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho. [...] El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos (p. 148).

De este modo, cada uno de los elementos, al ser heterogéneos y constituyentes de un dispositivo de formación profesional docente, encuentran sus fundamentos en diferentes dimensiones.

Asimismo, las prácticas de formación, como las prácticas docentes, hallan su sustento teórico en las dimensiones política, epistemológica, cultural, histórica, filosófica, social y pedagógico-didáctica. Demás está decir que las prácticas de la enseñanza de la educación física no quedan por fuera de esta premisa.

Cabría agregar, partiendo de las dimensiones mencionadas, y de acuerdo con una historicidad educativa y de formación, que las prácticas docentes, las prácticas de formación y las prácticas de la enseñanza fueron adaptándose, moldeándose o condicionándose a los requerimientos de cada época, por lo que prevalecieron rasgos que, en cierta forma, al ser representativos y hegemónicos se instalaron y aún perduran, determinando decisiones —entre otras cuestiones— que los docentes asumen.

A su vez, dichas prácticas, al constituirse como tales, se fundan teóricamente —como ya se dijo— en el conjunto de las dimensiones. Tales dimensiones conforman una red compleja de relaciones, de ideas entremezcladas, de concepciones mixturadas que les brindan contención a las prácticas.

Cabría, entonces, apoyarnos en la idea de complejidad de Morin (2001), para resaltar, justamente, el significado de complejidad del entrettejido que conforman dichas dimensiones. En este sentido, el autor se pregunta:

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. [...] Es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. [...] Se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre [...] (Morin, 2001, p. 32).

A propósito de lo dicho hasta aquí, si bien las prácticas, en general, conforman un todo situado en ciertos escenarios y en ciertos momentos, se podría realizar un análisis desmenuzado y pormenorizado de cada práctica, considerada como forma de decir, hacer y pensar de los docentes, en relación con cada una de las dimensiones enunciadas.

Prácticas de la enseñanza: dimensiones de análisis

La intención del presente apartado es realizar un sintético análisis de las prácticas de la enseñanza de la educación física, partiendo de cada una de las dimensiones propuestas. El análisis se centrará en las prácticas de la enseñanza en general, tanto en las de la formación como en las escolares.

En primer lugar, nos concentraremos en la dimensión política. La política educativa organiza la educación del país a partir de leyes, documentos curriculares, resoluciones, disposiciones y circulares. Dichas prescripciones regulan la vida de las instituciones y las prácticas que los docentes llevan adelante.

La Constitución de la Nación Argentina, en su artículo 14.º, expresa que todos los habitantes de la nación gozan del derecho de enseñar y de aprender. De allí se desprende la ley vigente, que es la Ley de Educación Nacional (n.º 26.206/06), que regula dichos ejercicios y organiza los niveles educativos de la siguiente forma: al nivel inicial asisten niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, y el último año es obligatorio. El nivel primario está destinado a la formación de niños y niñas a partir de los 6 años y tiene una duración de seis años. Por

último, el nivel secundario es obligatorio y se ocupa de la educación de adolescentes y jóvenes que hayan finalizado el nivel primario.

En relación con la educación física y su organización dentro del sistema educativo formal según la misma ley, se destacan tres artículos. En el capítulo referido a la «Educación Inicial», el artículo 20 f) dice: «Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física»; en el capítulo «Educación Primaria», el artículo 27 j) expresa: «Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as», y, por último, en el capítulo de la «Educación Secundaria», el artículo 30 j) dice: «Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes». En consecuencia, la educación física como asignatura curricular es obligatoria en cada uno de los niveles del sistema educativo formal y no escapa a la organización que la política educativa propone.

Pero también es cierto que lo político en la educación en general y en la educación física en particular no es solo lo que está escrito; podemos asegurar que, más allá de los mandatos oficiales, cada institución educativa y cada escuela está signada por ciertas politicidades que les otorgan un marco singular y único a las organizaciones intraescolares. Así pues, la educación física toma matices particulares en cada escuela, como también los modos de pensar su enseñanza. Por esta razón, las prácticas de la enseñanza de la educación física no son ingenuas, sino que se piensan para provocar cambios en los sujetos involucrados. En segundo lugar —no por ser menos importante que la dimensión política—, nos enfocaremos en la dimensión sociocultural. Las prácticas docentes, así como también las prácticas de la enseñanza de la educación física, se hallan sujetas a tradiciones, costumbres y hábitos que se encuentran instalados en cada escuela en particular, en sintonía con las historicidades propias de cada institución. Según Davini (2005), se entiende por tradiciones,

[...] A configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. [...] Más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (p. 20).

En cierto modo, las tradiciones, costumbres y hábitos marcan las pautas de comportamiento de las comunidades educativas en las escuelas. Por ejemplo, qué se espera del accionar de los equipos directivos, de

los y las docentes, de los alumnos y las alumnas, cómo son los vínculos que se establecen entre los actores, cuáles son las formas de comunicación. Estas normas no están escritas, pero representan pautas que se respetan y tácitamente se aceptan para mantener la convivencia en cada escuela.

Podríamos decir, entonces, que la educación física se encuentra institucionalizada con una impronta social y cultural particular en cada escuela, que dependerá del ideario institucional acerca de la asignatura y de las representaciones que la comunidad educativa tiene de ella. En este sentido, las prácticas de la enseñanza se corresponderán con los sentidos que se le otorga a la disciplina en cada escuela.

Tal es así que, si se leen planificaciones escolares de educación física o si se observan clases en el mismo ámbito, podrían evidenciarse, claramente, rasgos que responden a la psicomotricidad cuando se pretende enseñar nociones como el espacio o el tiempo y se mantienen como contenidos de la asignatura, o rasgos correspondientes a la deportivización cuando se repiten driles sin sentido y sin significado consecuente a una intención de enseñanza de cierto deporte. En realidad, pensar en una educación física escolar deseable implicaría llevar adelante algunos cambios en los enfoques que se sostienen. En consecuencia, las prácticas de la enseñanza responden a estas miradas quedando por fuera de lo que se espera.

Dicho en otras palabras, los procesos instituyentes en las escuelas, como, por ejemplo, aquellos que modifican la enseñanza de la educación física, son muy lentos y no dependen directamente de la promulgación de leyes o de la modificación de un currículo, sino de evoluciones en el pensamiento de los actores involucrados que impliquen cambios en las concepciones que sustentan, en este caso, con respecto a la educación física, y, consecuentemente, conlleven giros en las prácticas docentes y de la enseñanza al interior de las escuelas.

En este punto, entraría en juego la dimensión filosófica, en relación con los cambios en el pensamiento y la visión de los profesores en educación física acerca de la disciplina y su enseñanza, los cuales se producen a partir de la reflexión del sentido y el significado de los contenidos de enseñanza en correspondencia con los grupos de alumnos en las escuelas.

Por último, y para ir cerrando este análisis, situarnos en la dimensión pedagógico-didáctica implicaría discurrir sobre qué se sostiene en cuanto a la idea de educación y cuál es la posición que se asume con respecto a la didáctica: si se la sigue concibiendo en un plano instrumental, como en la *Didáctica magna*, de Comenio, o si se trasciende dichos límites y se la piensa en un plano social amplio y situado que se ocupa de los problemas de la enseñanza.

Así, se connotará la educación física y su enseñanza de modo diferente según cuál sea el posicionamiento didáctico que adopte el profesor o la profesora con respecto de la enseñanza de la asignatura en la escuela, es decir, ya sea técnico-instrumental o crítico-reflexivo.

Como se dijo anteriormente, las prácticas de la enseñanza son formas de hacer, de decir y de pensar que encuentran sus fundamentos teóricos en las dimensiones que se analizaron en forma sintética. Si se observasen prácticas de la enseñanza desde el hacer en clases de educación física, podrían evidenciarse rasgos particulares y personales de cada docente, que en la cotidianeidad, sin una intención previa de captarlos, pasarían desapercibidos. Estos rasgos representan características que corresponden al estilo personal de cada docente. Este estilo se ubica en un plano de lo ético y se refleja en actitudes, dichos y vinculaciones con el saber, y al relacionarse con otros. Además, se halla enquistado en una historicidad propia de cada trayectoria profesional y en una politicidad que caracteriza el pensamiento de cada docente.

En este sentido, estas formas de hacer no siempre son congruentes con las formas de pensar y los discursos que los docentes sostienen, muchas veces, no se condicen con las acciones que llevan a cabo. Estas cuestiones encuentran su explicación en la reproducción de prácticas o de discursos que han quedado acuñados en los discursos y en las prácticas de los docentes, en tanto se consideraban representativos en otros tiempos.

Hasta acá, solo se nombraron algunos ejemplos, pero podría realizarse un profundo estudio acerca de este problema que arrojaría datos interesantes al momento de pensar las prácticas de la enseñanza de la educación física.

Desde esta perspectiva, podríamos preguntarnos: ¿cómo incide la teoría en la práctica o cómo incide la práctica en la teoría? Según Carr y Kemmis (1988),

Una «práctica» [...] no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la «teoría» y al cual pueda «aplicarse» una teoría. En realidad, todas las prácticas [...] incorporan algo de «teoría», y eso es tan cierto para la práctica de las empresas «teóricas» como para la de las empresas propiamente «prácticas» como la enseñanza (p. 126).

Siguiendo con esta línea de pensamiento y con respecto a la enseñanza de la educación física en la escuela, Rodríguez, Domínguez y Piancazzo (2018) afirman que,

En la situación de clase, momento indiscutible en el que la enseñanza se despliega, se ponen en juego tanto conceptos teóricos que iluminan un camino probable y posible a recorrer como

aquellos que proceden en forma contextualizada de la práctica misma (p. 115).

Y, en esta dirección, las autoras continúan diciendo:

Se ve, entonces, una relación dialógica entre teoría y práctica que recíprocamente se interpelan, en la que cada una es sustento de la otra. La práctica informa de cuestiones que no se leen desde la teoría y la teoría permite leer aspectos implícitos en la práctica, en una perspectiva dialéctica que conforma un continuo entre el hacer, decir y pensar (p. 116).

Prácticas de la enseñanza: dispositivos de formación

Retomando el inicio del presente trabajo, la intención es compartir cómo se organiza la Cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza en la Educación Física II, pensando en esta asignatura como parte del dispositivo de formación de los estudiantes del profesorado en Educación Física. Como se dijo, esta asignatura le brinda la posibilidad al estudiante de planificar e intervenir en procesos de enseñanza en escuelas de nivel secundario.

Asumir la responsabilidad de llevar adelante procesos de enseñanza en situaciones reales implica tomar decisiones oportunas e intervenir en forma intencionada para que los otros aprendan. Además, supone poner el pensamiento en acto, conjugando saberes específicos de la educación física, pedagógico-didácticos y político-contextuales.

En este sentido, la cátedra se propone provocar la resignificación de los conocimientos que traen consigo los estudiantes a partir de su propia trayectoria de formación en relación con la educación física e intenta propiciar la construcción colectiva de nuevos abordajes con respecto a las prácticas de la enseñanza de la educación física en las escuelas secundarias. En consecuencia, sostenemos que es fundamental interpelar las prácticas de la enseñanza. Reflexionar acerca de ellas es volver a pensarlas para ponerlas en diálogo, alentar la construcción colectiva, y, a su vez, individual, de nuevos abordajes de la práctica y, de este modo, elaborar nuevas teorías de la enseñanza.

Por este motivo, es necesario proponer espacios de análisis, debate y discusión y escuchar las voces de los estudiantes si es que se pretende la formación de profesionales críticos y autónomos en sus decisiones al momento de ser gestores de sus propios proyectos pedagógicos y que den respuesta al colectivo al cual pertenecen. Para lograr este cometido, la metodología de trabajo de la cátedra se basa en el planteo de problemas y en la búsqueda de diferentes alternativas de solución. Se

parte de la reflexión y el análisis de situaciones que se sustentan en las propias prácticas, en la observación de prácticas de la enseñanza y en la lectura y discusión de textos académicos.

En las clases teóricas se generan espacios que propician el intercambio, el reconocimiento y la valoración de los discursos y argumentos que los estudiantes sostienen con relación a los contenidos programáticos. Los trabajos prácticos se focalizan en el análisis y discusión de prácticas en situación a partir de las observaciones de las clases a sus propios compañeros.

En este punto, es oportuno expresar cómo la cátedra piensa la observación, ampliando la mirada que se tiene de ella y no circunscribiéndola a una mera técnica de recogida de datos. Según Cardoso de Oliveira,

[...] La observación científica puede concebirse [...] como una forma de observación disciplinada, y esto en un doble sentido: disciplinada en cuanto caracterizada por la sistematicidad y la constancia, una práctica que se atiene a ciertas reglas y procedimientos, y disciplinada en la medida en que está orientada teórica y metodológicamente por las disciplinas científicas [...] (cit. en Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 192).

Partiendo de este posicionamiento, consideramos fundamental provocar en los estudiantes una actitud de indagación acerca de las prácticas de la enseñanza y de observadores de sí mismos. La cátedra pretende forjar el hábito investigativo, la reflexión y la autoobservación en los futuros profesionales docentes, e instalar el deseo y la curiosidad de intentar visibilizar aquello que origina el modo de pensarlas, para que no se conviertan en prácticas reproductoras de modelos hegemónicos. Dicho en otras palabras, sostenemos que el enfoque de las prácticas de observación es diferente de acuerdo a la perspectiva que les dé origen. Existe un quiebre entre ambas perspectivas, ya sea pedagógico-didáctica o investigativa. Cuando se observa una clase desde un posicionamiento pedagógico-didáctico es para resolver problemas de la enseñanza, pero cuando se observa desde un posicionamiento investigativo es para reflexionar acerca de ese acontecimiento en particular, con una evidente preocupación de otorgarle a la clase un sentido renovado, resignificando los saberes disciplinares, los saberes pedagógico-didácticos y los saberes político-contextuales.

En esta instancia de la trayectoria de formación, la observación de una clase de educación física implica visibilizar los objetos que la constituyen y las asociaciones que se producen entre estos cuando opera la práctica e intervienen los sujetos. Para ilustrar esta idea, Santos (2000) se apoya en Baudrillard, quien dice que,

[...] La descripción de un sistema de objetos depende de la descripción de un sistema de prácticas. No basta definir los objetos en sistema. Tenemos que definir qué sistema de prácticas se ejerce sobre él. Existe una interferencia continua entre los dos (p. 80).

Basándonos en esta conceptualización, podemos afirmar que el estudiante se encuentra ante situaciones reales en las que está obligado a tomar decisiones y accionar de acuerdo a intencionalidades educativas propuestas.

En resumen, cada situación de enseñanza debería significar una instancia de interpelación, reflexión y análisis de los objetos —al decir de Baudrillard— que constituyen el espacio de determinada práctica, poniendo el foco de atención en las interacciones o asociaciones que se producen entre dichos objetos. Así también es fundamental que los estudiantes-practicantes a cargo de las clases de educación física aprendan a leer tanto los contextos y los procesos de enseñanza que se van sucediendo como el acto educativo mismo, y que sean capaces de intervenir estratégicamente en la situación de clase, o sea, que puedan tomar decisiones sobre la marcha dejando atrás la planificación realizada sin perder de vista el propósito de su enseñanza, pero con argumentos sólidos que justifiquen esas decisiones. La cátedra pretende que los estudiantes sean críticos y lleven a cabo procesos de reflexión conjunta y procesos de análisis de sus propias clases y las de sus compañeros. De este modo, con relación a los procesos de análisis, Edelstein (2013) plantea que,

[...] El análisis moviliza operaciones de pensamiento ligadas a procesos de abstracción que permiten discriminar elementos constitutivos de una totalidad, a fin de su abordaje específico, sin que ello signifique escindirlos, ni obviar las notas que los caracterizan [...] (pp. 137-138).

Y la autora continúa, diciendo que el análisis de las prácticas de la enseñanza,

[...] Permite avanzar de un registro homogeneizado, adherido a las apariencias [...], a un registro ampliado, enriquecido por la elucidación que tiene lugar a partir del reconocimiento de definiciones, decisiones y acciones [...] (p. 138).

En suma, las prácticas de la enseñanza son un conjunto de significaciones que adquieren sentido cuando se entrelazan, cuando se asocian y cuando se comparten. Suceden en un espacio de clase y en un tiempo histórico, constituyendo una realidad irrepetible en la que ocurren hechos imprevistos con rupturas y continuidades.

Es así que los estudiantes elaboran un proyecto según el contexto institucional y evalúan las planificaciones a medida que las llevan a cabo, fundamentan las propuestas, de las cuales se desprenden objetivos, seleccionan contenidos y ubican temporalmente los temas. Además, elaboran planes de clase, autoevalúan su propio accionar y evalúan las situaciones de clase que se sucedieron al intervenir al frente de ellas. Ponen en práctica recursos y técnicas didácticas tales como las correcciones, las explicaciones, las consignas, la circulación en la clase, la organización de los alumnos en el espacio de clase y las formas de repartir el material.

No obstante, la cátedra pretende ofrecer a los estudiantes otros ámbitos de desempeño por fuera del sistema educativo formal. Por esta razón, se los invita a participar en un proyecto de extensión, que llevamos adelante los integrantes de la cátedra, denominado Educación Física: Pensando en la Inclusión. Prácticas Recreativas. Juego, Gimnasia y Deporte. Dicho proyecto se desarrolla en el barrio Malvinas, donde funciona uno de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria. Es un barrio del partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, que forma parte del aglomerado urbano Gran La Plata. Se encuentra a 5 kilómetros al sudoeste del centro de la ciudad y comprende 22 manzanas, en general, compuestas por familias de bajos ingresos en estado de vulnerabilidad social. Se realizan prácticas recreativas, deportes y juegos con los niños y jóvenes, y gimnasia con las mujeres. El propósito de la participación de los estudiantes en dicho proyecto es que puedan contrastar lógicas diferentes relacionadas con las prácticas docentes de acuerdo a los distintos ámbitos de desempeño. Por un lado, el ámbito de la educación formal, en el que las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza de la educación física conllevan una sistematización ligada a la política educativa, por lo que aportan ciertos saberes a los estudiantes durante su formación. En cambio, el planteo de las prácticas en territorio en el barrio comprende otras cuestiones enriquecedoras en la formación de los estudiantes, porque los obliga a tomar otro tipo de decisiones en el hacer cotidiano. Son prácticas docentes tan comprometidas para los futuros profesionales —profesores en educación física— como para los destinatarios que esperan esas actividades recreativas, juegos, deportes y gimnasias en cada jornada.

Por esta razón, ofrecer estos espacios para desenvolverse como docentes y poner en acto las prácticas de la enseñanza en situaciones reales, contrastando ambas lógicas, amplía el universo de saberes en este período de la trayectoria de formación de los estudiantes.

Conclusiones

Los planes de estudio de formación de profesores o licenciados en educación física, en tanto dispositivos, deberían concebirse de modo tal que ofrezcan la flexibilidad de adaptarse a los cambios que se van presentando en la sociedad. Por consiguiente, la formación académica debería partir de la idea de pensar profesionales que puedan dar respuestas a las demandas del siglo XXI, críticos de su accionar, cuestionadores de sus pensamientos, cautelosos de sus discursos. En este sentido, las prácticas de formación docente podrían definirse como situaciones exclusivas, particulares y distintivas, y deberían contemplar las funciones primordiales que plantea la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión, basadas en la idea de autonomía, iniciativa y compromiso político, social y cultural.

Las ideas que la Cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza en la Educación Física II sostiene en relación con la formación de los estudiantes se basan en los principios anteriores y en tres pilares fundamentales, que le otorgan sustento al trabajo de los integrantes: la inclusión, la permanencia y el egreso de la formación de grado.

Además, las prácticas de la enseñanza que se llevan a cabo en la formación de profesores deberían: ser conducentes a la participación responsable; propiciar espacios para la planificación de la tarea pedagógica, la lectura y la comprensión del contexto de intervención, y la autoevaluación de su desempeño; realizar ajustes en las estrategias de enseñanza y en la evaluación de los aprendizajes del grupo de alumnos a cargo, y, sobre todo, alentar a que los estudiantes asuman el compromiso de pertenecer a una comunidad de profesionales de la educación física.

Referencias

- CARR, Wilfred, y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTRO, Edgardo (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- DAVINI, María Cristina (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, Gloria (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley de Educación Nacional (n.º 26.206/06). República Argentina.
- MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélida, y PIOVANI, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- MORIN, Edgar (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- RODRÍGUEZ, Andrea A.; DOMÍNGUEZ, María Eugenia, y PIANCAZZO, Miriam (2018). «La enseñanza de la educación física. Un desafío a explorar». En GAYOL, María Lucía (comp.). *La educación física en la Educación Secundaria. Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo, pp. 107-130.
- SANTOS, Milton (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel S. A.

Prácticas profesionales en docencia en el Instituto Superior de Educación Física

Isabel Pastorino¹

Buenas tardes para todos y todas. En primer lugar, me gustaría agradecer al público presente, estudiantes y docentes, por acompañarnos en esta mesa del simposio que fue convocada, especialmente, para reflexionar sobre las prácticas profesionales, denominadas también *preprofesionales* en la Universidad de la República.

Mi intervención intentará responder, o también plantear nuevas interrogantes, a partir del diálogo y de la interrelación existente entre los diferentes temas que se abordan. Esta presentación responde a un conjunto de preocupaciones que compartimos con el equipo de la práctica docente del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). No obstante, cabe mencionar que, al ser una presentación individual, refleja también preocupaciones personales que se relacionan con mis trabajos de investigación sobre el tema y con los años transitados como coordinadora de Práctica Docente en el ISEF.

Práctica Docente I está, dentro del sistema educativo formal, en un proceso de transición entre el plan 2004 y el plan 2017. Esto implica diferentes desafíos en términos de cómo se piensa la formación a la luz de este nuevo plan y de las demandas que hoy se generan en el ISEF desde el punto de vista institucional.

Dentro de los nuevos desafíos —entre otros— aparece el de reforzar el vínculo entre lo profesional y lo académico; entendemos que la práctica profesional es un espacio fundamental que debe abordar esta relación, reflexionando e interviniendo para acompañar el fortalecimiento deseado. También nos preocupa consolidar prácticas de formación de grado desde una lógica universitaria. Desde el 2006, el ISEF es parte de la Universidad, y, tras esta inserción, en algunas cosas hemos avanzado mucho, pero en otras, no tanto. La asignatura Práctica Docente actual fue pensada para el plan 2004, cuando aún no éramos parte de la Universidad; este año (2018) es el último en el que desarrollaremos esta práctica. En el 2019², vamos a tener Práctica Profesional Docente I del nuevo plan 2017, a doce años de nuestro ingreso a la Universidad. En esta transición —a mi juicio—, hay muchas cuestiones para trabajar y

1 Magíster en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República. Profesora de Educación Física, ISEF. Coordinadora de Práctica Profesional Docente I, del ISEF.

2 En ocasión de la elaboración del texto se anticipaba una situación que fue confirmada.

profundizar, que tienen que ver con esta idea de tomar postura desde una lógica universitaria, que mencionaba antes. Se trata de fortalecer, fundamentalmente, lo que tiene que ver con la extensión y la investigación, y de dar respuesta a los procesos de masificación que se vienen dando paulatinamente en el ISEF. No es lo mismo pensar una práctica docente, tal como se viene desarrollando, para una escuela de práctica con 50 estudiantes que para una con 200 estudiantes, y en un importante número de liceos y escuelas, por lo que entendemos que aquí hay un desafío bien interesante.

En términos de investigación, se evidencia un claro compromiso en formar a los futuros licenciados en Educación Física para esta tarea, puesto que acordamos en que esta es clave para la formación de un licenciado. Sin embargo, no podemos perder de vista que, en los hechos, la mayor parte de los egresados se dedica a la enseñanza; por lo tanto, podríamos decir que hay un perfil del egreso muy marcado en docencia. Esto trae una preocupación relevante debido a la importancia que cobran las prácticas profesionales en docencia durante la formación de grado y al diálogo necesario con la investigación, que debería existir. Con respecto a la extensión, por definición, aporta a la inclusión social; en ese sentido, esta función universitaria es:

Característica definitoria del ideal latinoamericano de universidad comprometida como tal con la mejora de la calidad de vida colectiva, en especial la de los sectores más postergados (Arocena, 2008, p. 7).

En la noción de extensión que, en los últimos años, se ha revalorizado en la Universidad se da una dimensión inclusiva, hacia adentro, es decir, se intenta que la mayoría de los estudiantes universitarios se formen con un mayor conocimiento de la realidad social y que esto provoque un nivel más alto de compromiso en su formación. Desde este enfoque, está claro que la práctica docente, en el nuevo plan de estudio, debería asumir nuevas configuraciones y formatos para atender estas dimensiones de la formación.

Entendemos que uno de los elementos que va en este sentido es el que supone la incorporación de nuevas figuras y funciones, en el intento, por ejemplo, de vincular el ámbito académico con el profesional desde otras perspectivas. Es así que aparece una nueva figura que, en Argentina, por ejemplo, se denomina *coformador*, en algunos países europeos, *tutor externo*, y, en Uruguay, es denominado por la Administración Nacional de Educación Pública *docente adscriptor*. En este caso, se trata de profesores que pertenecen al sistema educativo, reciben a estudiantes de la Universidad y asumen un trabajo en clave de coformación junto con los orientadores del ISEF. Estos trabajan mancomunadamente en

la formación del estudiante. Hay en esto un cambio significativo en la configuración de la función, ya que se trata de pensar desde una lógica universitaria, incluyendo la investigación y la extensión, generando nuevas funciones y jerarquizando cada una de ellas.

Hasta aquí desarrollamos algunos de los elementos que dan cuenta del contexto institucional, sus demandas y cómo este escenario incide en las discusiones y planteos sobre las prácticas profesionales.

A continuación, intentaremos esbozar algunos elementos de carácter conceptual sobre la práctica profesional: algunas precisiones mínimas sobre su conceptualización, la orientación como función, y ciertas reflexiones y preguntas al respecto.

Dicho esto, entonces, planteamos la pregunta: ¿cuál es la noción de práctica profesional que se asume? Compartimos con Andreozzi (1996) en que se trata de «una subunidad organizativa y pedagógica con características idiosincráticas que las diferencian del resto de las asignaturas que comprenden el plan de estudios de una carrera», es decir, hay características que son únicas de las prácticas profesionales que las diferencian del resto de las unidades curriculares; esta es una cuestión clave. Y, a su vez, nos dice la misma autora, estas prácticas operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica una serie de recuerdos y sus trayectorias individuales y colectivas, que tienen que ver con rasgos que caracterizan el ser y el deber ser profesional. Este proceso es una cuestión que se empieza a dar y a materializar, precisamente, en estas prácticas. Esto se relaciona, a su vez, con los modelos profesionales, puesto que se comienzan a crear identidades profesionales, definidas como el conjunto de disposiciones, relativamente estables, con respecto a los modos de actuar, sentir y pensar la actividad profesional. Cuestiones tan sencillas como rasgos o atributos que definen la actividad docente y que están aceptados y legitimados por la profesión en un momento particular de su evolución histórica. Hoy existe un deber ser del profesor de educación física que no es el mismo que existía cuando yo me formé y que no será el mismo cuando algunos de ustedes estén trabajando como formadores; nos guste o no, esto pasa, nos trasciende. Las representaciones de las profesiones van mudando, no siempre de un modo consciente ni mucho menos de manera consensuada.

Dos de los conceptos claves en este problema son el *habitus* y los procesos de socialización profesional. Hay un *habitus* que es el que asegura una presencia activa, que se consolida, según Bourdieu (1980), «bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, y que es más fuerte que todas las reglas formales y todas las normas explícitas» (p. 88). Por lo tanto, esto tiende a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

Este es uno de los nudos problemáticos asociados a las prácticas que nos lleva a pensar que la observación y el análisis de las prácticas profesionales representan una oportunidad para revisarlas y comprenderlas, para revelarlas.

Edelstein (2011) señala la importancia de sistematizar el análisis de las prácticas, de registrar lo observado, y sugiere hacerlo desde una pluralidad metodológica. En otras palabras, destaca la importancia de registrar las prácticas y analizarlas desde diferentes miradas. El análisis de las prácticas de enseñanza que se asume en la función de la orientación es una tarea que, por sobre todas las cosas, está mediada por la subjetividad y la intersubjetividad; entonces, la sistematización de registros de observación podría mitigar, de alguna manera, esta cuestión de lo que nos deja el recuerdo de lo observado, de lo que me pareció o me va pareciendo que observo. Se trata de mirar en primer lugar para luego pensar, y no lo contrario. El que observa, ¿qué pone de sí mismo, de su subjetividad, cuando mira la práctica de otro? Hay que ser muy cuidadosos con eso. Creo que una especie de antídoto podría ser sistematizar y ser muy rigurosos en el registro de la observación y del análisis. La coordinación y el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la práctica son otros de los elementos clave, es decir, el diálogo con la nueva figura de adscriptor y su participación, así como también la definición de sentidos, de los supuestos de cada uno de nosotros. Cabe preguntarnos: ¿quién es un buen practicante?; ¿qué implica una buena práctica en docencia? Intentar hacer visibles estas creencias entre quienes trabajamos y compartimos la formación en las prácticas profesionales podría contribuir de algún modo.

En cuanto al análisis de las prácticas de enseñanza de los estudiantes, hay una cuestión que tiene que ver con la orientación como función y el orientador o adscriptor como figura. Estos tienen una función clave en el análisis de las prácticas; sin embargo, llama la atención que, casi de modo generalizado, tanto en universidades europeas como de la región, o incluso en el ámbito nacional, sea una función que está subestimada, no está jerarquizada.³ Y esa falta de jerarquización podría estar relacionada, en parte, con que se ocupa de la práctica. Es frecuente escuchar que quienes trabajan con la práctica docente son los docentes menos calificados académicamente. Una vez más aparece esto con lo que cargamos, esta escisión entre teoría y práctica, entre los académicos y los prácticos, por la que estamos atravesados cons-

3 Hago mención aquí a las impresiones recogidas en diferentes eventos académicos de la región y de algunos países de Europa, que abordan, específicamente, como tema las prácticas profesionales de formación en la universidad.

tantemente y que —me atrevería a decir— está instalada en el campo de la educación en general.

En la investigación sobre la orientación que finalicé en 2015,⁴ aparecieron elementos claros que incidían sobre esta. Algunos de ellos son: la relación y postura entre el docente y el estudiante, los saberes que se jerarquizan y la necesidad de reconocimiento mutuo, entre otros. Si no se da este reconocimiento mutuo, el famoso análisis de práctica o la famosa práctica reflexiva, a la que todos hacemos mención en nuestros discursos cuando hablamos de las prácticas deseables, no tendrían la oportunidad o la posibilidad de acontecer.

En cuanto a los saberes que se jerarquizan, podríamos preguntarnos: ¿saberes de la experiencia o de la formación? Los saberes predominantes, según se observa en la investigación, fueron los de orden didáctico: la planificación, la metodología, la formulación de objetivos de la clase, el recorte del saber, su vigilancia, etcétera. Los que estuvieron poco presentes fueron los que se vinculan más con planteamientos éticos y filosóficos. Estas tendencias en los docentes orientadores en cuanto a una mayor valoración de unos saberes sobre otros se relacionan con ciertas tradiciones docentes. Otra categoría de saberes presente en los análisis de las prácticas tiene relación con las trayectorias individuales, es decir, con experiencias de vida personal y profesional o de formación; esto fue muy claro en las devoluciones que se investigaron en este trabajo.

Todo esto nos lleva a otra pregunta: ¿cuáles son los saberes necesarios para responder a una buena reflexión en clave de una buena orientación? Entendemos que, por un lado, hay que conocer a fondo el campo disciplinar sobre el que se discute, es decir, la asignatura que se enseña, pero también el campo pedagógico-didáctico. Hasta aquí, seguramente, podemos estar todos de acuerdo. Por otro lado, es importante también conocer el contexto en el que se desarrolla la enseñanza, su dimensión social e histórica, para poder acompañar a los estudiantes en formación, puesto que uno de los desafíos que exige la función de orientar,

Se vincula con su relación con los saberes prácticos, es decir, con aquellos saberes que se construyen en y desde la práctica, y con el reto de dialogar con los supuestos y creencias, los propios, los de los estudiantes y los de los docentes de las instituciones educativas en los que se desarrolla la práctica (Pastorino, 2017, p. 5).

4 Me refiero a la tesis de maestría *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso de ISEF*, defendida para la obtención del título de magíster en Enseñanza Universitaria por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

El orientador trabaja a demanda de estos acontecimientos y de las necesidades que surgen de estos, algo que es característico del trabajo de la orientación. ¿Dónde va a estar la crisis que hará el estudiante? No tenemos idea, no tenemos forma de planificar esto con anticipación, hay que estar atentos a lo que acontece. Para ello, se hace imprescindible acompañar con una importante capacidad de escucha y de observación, un dominio destacado a la hora de dialogar entre lo objetivo y lo subjetivo, lo teórico y lo práctico, y, a la vez, generar un ambiente de confianza en el que el estudiante pueda presentar sus dudas y dilemas con honestidad y en clave propia, para poder alcanzar la reflexión necesaria que le permita superar sus limitaciones, y las propias explicaciones, y así abrirse a nuevas perspectivas y miradas (Pastorino, 2017).

Referencias

- ANDREOZZI, Marcela (1996). «El impacto formativo de la práctica». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 5, n.º 9, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 20-31.
- AROCENA, Rodrigo (2008). *De formaciones in-disciplinadas*. Montevideo: Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República.
- BOURDIEU, Pierre (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- PASTORINO, Isabel (2015). *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF* [en línea]. Tesis de maestría, Universidad de la República. Disponible en: <<http://www.cse.udelar.edu.uy/tesis-meu/>>.
- (2017). «La orientación o tutoría externa en la práctica docente universitaria: avances para una nueva propuesta de formación» [en línea]. En GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes, y otros (coords.). *XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Recursos para un Practicum de calidad*. Actas, p. 990. Disponible en: <<https://reppe.org/?p=270>>.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se transcribe la conferencia Investigación Cualitativa y Formación Docente, realizada en noviembre de 2018 en Maldonado, a cargo de la doctora Rosario Badano, referente en la temática abordada. Esta sección busca continuar con el proceso de reflexión colectiva, iniciado en el 2017, sobre temas fundamentales en el debate respecto a la formación profesional universitaria y la formación profesional docente, profundizando en aquellos saberes y prácticas que se vienen produciendo y considerando su valor en relación con el proyecto social de nuestro país. El objetivo es generar un espacio de trabajo que reúna el campo académico y la formación profesional en torno a la discusión de las prácticas de formación y en diálogo con las políticas y la investigación.

Presentamos aquí los ejes relacionados con la investigación socioeducativa en la práctica docente. Se analizarán los diferentes problemas que contienen las definiciones de agenda y los problemas emergentes en cuanto a temáticas impuestas y pensadas y temáticas que aún no han podido ser nombradas. Nos detendremos en la colonización del conocimiento, que nos posibilita inaugurar aspectos de la realidad no pensados, y en las epistemologías alternativas, como ventanas de construcción de otros mundos y realidades.

La investigación es considerada una práctica sociohistórica y situada, escenario de trabajo, atravesada por el sentido común instalado y las múltiples crisis, en la que se dan conflictos de toda índole: sociales, políticos, pedagógicos y epistemológicos. Queremos y debemos atender el abanico de problemáticas multiculturales, a las tensiones que se ponen en juego y a la convergencia de diferentes aspectos orientados a saber qué es lo que se investiga y el destino del conocimiento. Sin producción de conocimiento no es posible la tarea de repensar fundamentalmente lo pensado.

Investigación cualitativa y formación docente

Rosario Badano¹

Participaré, en este espacio de trabajo, con profesionales y estudiantes de diferente procedencia geográfica y actuación profesional, con los que, por un lado, comparto un mismo campo de ocupación e intervención: la formación docente y, más precisamente, las prácticas docentes institucionalizadas, la producción de conocimiento sobre temáticas de la agenda pública y otras. Pero, simultáneamente, lo haré, en algún sentido, sintiéndome extranjera del campo disciplinar. Esto nos obliga a propios y extraños a realizar algunos ejercicios de comparación y distinción, que puedan posibilitar un intercambio de saberes y vínculos en este sentido.

Aquí se me presenta el primer desafío de este tramo. Trabajo, fundamentalmente, en la enseñanza de la investigación educativa y social, tanto en el grado como en el posgrado, desde hace aproximadamente tres décadas, en dos universidades públicas de mi provincia. Además, me he dedicado a investigar, en mi país, desde los inicios de la democracia, en 1983, hasta hoy. Actualmente, entre otros escenarios, me desempeño en la formación de grado de maestros y maestras de nivel inicial, educación primaria y especial. Trabajé varios años en los antiguos institutos de formación docente de jurisdicción provincial, donde se sumaba la formación de profesores de la secundaria, con universos de sentido distintos, pero amalgamada en el compromiso común con la educación pública y los aportes de la investigación educativa a la formación docente. Dicho esto, vayamos al trabajo.

Organizaré la presentación en dos partes: una primera acerca de la investigación en la formación docente en el grado universitario y la segunda acerca de la investigación cualitativa en clave del conocimiento que se produce.

La enseñanza de la investigación en la formación

Los desafíos que implica la enseñanza en la investigación constituyen innumerables posibilidades de pensar y resignificar prácticas en el marco de un debate y una producción colectivos siempre presente.

1 Profesora elemental y superior en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Magister en Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Entendemos la investigación como una práctica contextualizada. Definimos como objetos y campos de conocimiento a la escuela, el trabajo docente, el derecho a la educación, las políticas de infancia, los contextos y las prácticas. La escuela lo es en tanto espacio social fundamental de inserción laboral de nuestros graduados que merece ser estudiado en su dinámica y especificidad. Por otra parte, las conceptualizaciones de feminismo, colonialidad, etnia, contextos, intergeneracionalidad, entre otras, dan luz y perspectiva teórica a cada una de las temáticas a abordar, comprensivas y complejas desde la multiplicidad de culturas y vínculos que se establecen y circulan en los escenarios institucionales y sociales.

LA INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA SITUADA

Asumimos que la investigación tanto en la formación como en la práctica docente es necesaria ya que favorece la construcción de una mirada que reflexiona, problematiza y pregunta sobre lo cotidiano y lo evidente. La idea central se basa en que la investigación social y educativa es una praxis específica articulada, fundamentada y situada en concepciones del mundo. La investigación se produce siempre en relación con un contexto, desde una perspectiva crítica, por lo que un objetivo es profundizar en el conocimiento de los contextos y espacios educativos y las relaciones que en ellos se construyen para, así, contribuir a su transformación. La producción de conocimiento a partir de la investigación intenta ampliar los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad social y educativa a la cual se reconoce como compleja y en permanentes procesos de creación y cambio.

Ahora bien, como señalamos en trabajos anteriores, la realidad de la que hablamos no es un dato o algo dado de una vez y para siempre; por el contrario, es una construcción histórica y contingente, por lo que apostamos a que el conocimiento de esta nos lleve a asumir posiciones críticas y transformadoras de las prácticas docentes tanto de quienes integramos el equipo de la cátedra como de los estudiantes. Cuanto más participemos de la idea de que la realidad —y la realidad educativa en particular—, como sostiene el antropólogo Raúl Díaz, es diversa y desigualmente constituida, quizás estemos más predispuestos a tratar de comprenderla en su complejidad, pero también en su potencialidad histórica y transformadora.

Por otra parte, abordar la investigación supone pensar la configuración de ese sujeto docente-enseñante desde procesos que posibiliten la ruptura con modos de relacionarse con el conocimiento sustentados en la reproducción y el extrañamiento respecto del objeto de conocimiento. Asimismo, contiene una construcción epistemológica que rompe con la linealidad de pensarse como ejecutor de propuestas para significarse como constructor de prácticas pedagógicas y docentes que, a la vez, se pueden constituir en objetos de conocimiento.

La investigación educativa cualitativa, abordada, especialmente, desde un enfoque socioantropológico, es una herramienta poderosa, gracias a la cual nos transformamos en productores de nuestro trabajo, de nuestros saberes, pero también en productores de la vida de esa escuela. O sea, trabajar la vida cotidiana en la escuela, como nos proponemos, implica interpelar la reproducción, que produce una cierta inercia en el trabajo cotidiano, y el reto es detenerse a pensar y problematizar la propia reproducción. Esto es trabajado mucho con los estudiantes en las lecturas y las iniciaciones a las prácticas, así como los significados del shock de la práctica, el lugar que ocupa, en este caso, la educación física, el modo en que se presenta, el espacio social asignado al profesor y cómo advertir, en los hilos de la memoria institucional y disciplinar, las reproducciones que se hacen también involuntaria y automáticamente. Entonces, tomar como objeto de estudio la vida cotidiana en la escuela significa abordar complejidades que deben desplegarse entre otras dimensiones, en simultaneidad de temporalidades, esto es: la posibilidad de construir un presente y, en ese presente, un futuro, con las ideas que batallamos, propugnamos y empujamos. En este sentido, las conceptualizaciones de la teoría social crítica, que visitan el campo de la investigación educativa, tienen una fertilidad muy grande para poder pensar desde otro lugar.

La circularidad del pensamiento se nos hace presente siempre y, muchas veces —reiteramos—, es una suerte de cadena inconsciente: las temáticas que no tienen que ver con los problemas que visualizamos y nos preocupan quedan fijas en la agenda porque nos han dicho que es importante trabajarlas. Son problemáticas que, en muchas ocasiones, no están planteadas ni siquiera al interior de los campos institucionales y disciplinares, sino que se corresponden con las prioridades de las agencias que financian proyectos o con las urgencias de respuestas de determinadas políticas educativas gubernamentales.

Hay una multiplicidad de contextos que atraviesan el trabajo —no solo por las intergeneraciones—, como los sociohistóricos que confluyen en la institución. Me refiero, en este punto, a Argentina, aunque considero

que no será muy distinto en Uruguay. La escuela pública absorbe población de contextos que no son solo geográficos, sino geopolíticos y geoculturales, pues traen consigo diferentes culturas y representaciones que, en el seno de la escuela, se encuentran y la enriquecen. Se suman los contextos de las profesoras que la habitamos con nuestras diferentes formaciones y generaciones. Están los que llegan y los que se están yendo. Esto parece una cuestión obvia, pero, desde nuestra perspectiva, consideramos que, en la organización de un discurso único o una propuesta o clase única, es invisibilizada, puesto que son miradas que homogenizan, tapan las diferencias y particularidades, al decir que todas somos iguales.

La enseñanza de la investigación en el plan de estudios 2009 de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos pertenece al núcleo de las prácticas, o sea, está ligada, imbricada. Entonces, la investigación se torna una herramienta que nutre la mirada respecto al conocimiento, que nos ayuda a pensar, y ayudarnos a pensar se transforma en un problema ético, político y profundamente teórico. Es a partir de las preguntas del campo teórico que podemos problematizar, buscar y generar calidad en el conocimiento que pretendemos producir.

En este caso, la investigación adquiere centralidad en la práctica para poder trabajar en este formato curricular. El núcleo de las prácticas presenta un eje organizador en el que práctica docente, práctica pedagógica y práctica de investigación se nutren con relación a los escenarios tanto sociohistóricos y políticos institucionales, del aula, como los de los sujetos que intervienen en cada una de ellas. Dicho núcleo, además, se define como un espacio interdisciplinario, de producción y retrabajo de conocimiento. En este espacio, la investigación y la práctica son los ejes vertebradores que generan un trabajo en común. Son tres las investigaciones en el trayecto: la primera investigación tiene que ver con los contextos y las prácticas educativas; la segunda, con la escuela y la cotidianidad, y la tercera, con la práctica en el aula. Completa el trayecto un seminario sobre trabajo docente y condiciones laborales, un taller de expresión y ateneos acerca de las prácticas.

En síntesis, este núcleo central está rodeado por todas las materias organizadas en núcleos en la propuesta curricular. Se intenta sacar del ideario docente que las prácticas solo son el lugar de la actuación y que el de la teoría es otro y está en otros sujetos e instituciones; que el conocimiento ocurre en otro lugar, de lo abstracto, y que la práctica es el de la verdad. Romper con esto no se hace ni con un plan ni con el tránsito de un programa, sino con muchísimo trabajo, debate, observación y producción, mediante los cuales vayamos amalgamando y advirtiendo

cómo la práctica está inundada de teoría y cómo la teoría está inundada de práctica.

La investigación es una práctica necesaria en la formación docente porque ayuda a la construcción de una mirada capaz de problematizar, que pregunta sobre lo cotidiano y también sobre lo evidente. ¿Qué es lo más difícil de todo? Problematizar lo evidente, ya que siempre fue así. ¿Qué esconderá el «siempre fue así»? La mirada que problematiza provoca y reflexiona. Una mirada que reflexiona vuelve a ordenar lo que ya ha sido ordenado, prioriza a partir de entender que esto no es una práctica individual, particular, una manera de estar y de ser en la práctica profesional. Sin embargo, si hacemos preguntas de corte didáctico de las que ya sabemos las respuestas de antemano, o si las preguntas contienen hipótesis a confirmar, o si hacemos preguntas en las cuales tenemos una implicancia muy grande, seguramente, el camino hacia el conocimiento va a ser un sendero sumamente corto, que nos llevará a puertos ya conocidos.

La naturalización de las realidades sociales ubica las problemáticas en otro plano. Si son naturales, son así, corremos lo social al orden de lo biológico, y nuestras intervenciones pueden modificarlas escasamente. Sin embargo, si percibimos como construcciones históricas y políticas a la pobreza, la desigualdad y la estigmatización de cualquiera de los temas o problemas, nos encontramos con que esconden la posibilidad de que puedan ser diferentes. En esa posibilidad, está la potencia de transformación y de una sociedad más vivible. Entonces, cada vez que digamos que esto siempre fue así, detengámonos a pensar: puede y debe ser de otro modo.

Retomemos la idea central de esta propuesta curricular: gira en torno a que la investigación social y educativa es una praxis específica, que está articulada, fundamentada y situada en concepciones de juventud, de educación física, de trabajo colectivo, a la que quisiéramos poder mirar e intervenir. Abordar la investigación en y para la formación docente supone pensar las configuraciones de ese sujeto-docente mediante un proceso que posibilite rupturas con los modos de relacionarse con el conocimiento sustentados en la reproducción y el extrañamiento respecto del objeto de conocimiento. Entraña una construcción epistemológica, que rompe con la linealidad de pensarse como ejecutoras de propuestas para significarse como constructoras de prácticas pedagógicas docentes y, a la vez, de objetos de conocimiento.

Investigación cualitativa en clave del conocimiento que produce

La investigación educativa cualitativa, especialmente abordada desde un enfoque socioantropológico, es una herramienta poderosa en esta configuración, en la cual nos podemos transformar en viajeras de esta experiencia, armándonos con herramientas que posibilitarán, con más destinos y puertos, objetivar las prácticas, interpretarlas y no conformarnos con un devenir naturalizado en contextos escolares específicos.

Retomo el tema de la naturalización para hablar del sentido común, central en este trabajo. Está presente todo el tiempo y, en el caso del sentido común del sistema educativo argentino, ha sido atesorado como el mejor y reproducido constantemente. Dicha construcción es emitida por los poderes hegemónicos con el propósito de que el conjunto de la población adhiera, piense y actúe en sintonía, por lo que ese sentido común es fuente y principio de verdad de lo que sucede y nos sucede. Algunas de las frases que pueblan nuestras aulas de sentido común son: «Pobres ha habido siempre», «estos que llegan no pueden aprender». Se trata de un sentido común formulado sobre la base de considerar la desigualdad un principio natural, como describíamos más arriba. Un sentido común que explica y reproduce los marcos de posibilidades, qué puede y no puede la escuela. Un sentido común que nos construye en lugares poco saludables para el desarrollo de nuestra profesión. Por lo tanto, el trabajo consiste en poner en jaque y dudar de ese sentido común. Asimismo, detenernos nos permitirá llegar a ser un tránsito hacia la construcción del buen sentido, del que nos hablara Gramsci. Esta manera natural y de sentido común de ordenar también suspende preguntas y miradas posibilitadoras, que arriesguen y apuesten a nuevas construcciones.

Un tema de la enseñanza muy importante es la construcción epistemológica de los problemas. Entonces, hay que poder elaborar preguntas: ¿cómo se construyen las complejidades?; ¿cómo romper con cierta idea empirista de la realidad y del trabajo de campo?; ¿cómo comunicar y cómo escribir? La pregunta que quiere saber interpela cuestiones conocidas e intenta superar prenociones y prejuicios. Hay un intenso trabajo que se realiza en cuanto a la demanda en la instalación de temáticas emergentes y la validación de su estatuto científico cooptado por el número y la medición.

Entender y entendernos en contextos situados; la reflexión en tanto paso de la contemplación de la investigación clásica a la performatividad y crítica; la objetividad y la subjetividad; la importancia del conocimiento local... Cuando preparaba todo esto, pensaba en los docentes

de educación física; en mi país, muchos de ellos forman parte de los equipos de gestión educativa de las escuelas. No es menor el desempeño de directores y vicedirectores, por ejemplo, de escuelas medias. Más allá de los cursos de gestión que se puedan realizar dentro del campo profesional y de la educación permanente, este es un tema que en el grado debe tener tratamiento. Los campos disciplinares, muchas veces, encorsetan el saber específico y desplazan la arena de la trama de la escuela.

Cabe destacar que si hay alguien que se ocupa de todos los estudiantes e interviene en las diferentes situaciones, desde las más clásicas hasta las más disruptivas, es el profesor de educación física. En el espacio de educación física, confluyen todos los grupos que habitan la escuela y, simultáneamente, se vinculan con todos los docentes. Si nosotros lo encerramos dentro de la clase, el patio cubierto o el patio abierto, donde esta actuación se plantea, no solo estamos desgastando el sentido del trabajo docente y la educación física en la infancia, en la juventud o en lo que sea del trabajo institucionalizado, sino sobredeterminando la curricularización de una disciplina que la trasciende. Se debe poder componer una mirada más compleja sobre toda la realidad, más allá del patio cubierto donde las clases se desarrollan y donde la dinámica, la construcción de la escuela, de la infancia y del trabajo se expresan. Será cuestión de que el grado vuelva a desarrollar un sentido del trabajo más complejo, que supere al campo disciplinar.

El ámbito sociopolítico está interviniendo. ¿En qué contexto y para qué? ¿Qué se sigue haciendo? ¿Qué hipótesis están planteadas? ¿Cómo se construye? ¿Qué está en disputa? ¿Qué cuestiones del orden teórico o del orden práctico están presentes? Y también: ¿cómo hay voces que no son ni investigaciones ni teoría, pero intervienen en el campo y modelan cuerpos y actuaciones? Ayer se aludía, en el primer panel, al tema de la educación sexual. En mi país, el programa se llama Educación Sexual e Integral, en el cual hay voces y agentes sociales e institucionales que intervienen, pero que no están en el campo de producciones de investigación. Tal es el caso de los grupos que pertenecen a la iglesia católica, que reglamentan lo que se enseña: sus voces son pronunciadas por púlpitos y encarnadas en padres y maestras o profesoras. Muchas veces, los y las docentes, plantean desconocimiento/descompromiso en reflexionar en cómo enseñar la educación sexual o la memoria reciente, ambos saberes que tenemos encarnados. Esta temática merece mayor profundización.

Si trasladamos lo anterior al campo de la educación física, observamos el desconocimiento de nuestros cuerpos sexuados a la hora de nuestra actuación, y no solo a la hora de nuestro entrenamiento, sino también

a la hora de estar en el mundo. Si hay algo en lo que puede ayudarnos la educación física es a incorporar este cuerpo con nuestra emoción, nuestra alma, nuestros conocimientos, como un modo de estar libres. Somos soberanas de nuestro cuerpo a los 5 años, 8 años, 12 años, y lo conformamos junto con otros y otras. La lucha por esta soberanía y en este campo de conocimiento contiene la lucha contra los feminicidios y a favor de la igualdad de géneros, que puede aportar muchísimo.

Vengo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La Facultad de Humanidades aloja a la Escuela Normal de Paraná, que fue la primera escuela de formación de maestras de nuestro país y la primera que osó tener educación física, en 1870, para dar a sus alumnos y alumnas. Un verdadero escándalo social. La organización de esos espacios estaba a cargo de extraordinarias mujeres/ maestras protestantes y estadounidenses. Estas mujeres, que habían llegado de Boston a un lugar ignoto, la ciudad de Paraná —que no era de fácil acceso—, a pesar de que tuvieron que enfrentarse a todo el discurso eclesiástico, católico y masculino —que fue el que trascendió luego—, incorporaron el cuerpo a la educación a fines del siglo XIX, que se sumó como contenido y derecho. Luego vendría la historia de la normatización de espacios, cuerpos y saberes.

El trabajo con las epistemologías coloniales, las feministas, las del clóset y las de la diversidad sexual es otro de los temas también interesantes para la educación física y la escuela: los géneros que se juegan y cómo hay hegemonías de identidades que se presentan a la hora de narrar los relatos en un campo disciplinar con tradición patriarcal. Hay que proponer visibilizar la discriminación y la perspectiva de género, que atraviesa hoy todas las problemáticas, y hay que aprender a mirarlas, a trabajar con ellas.

¿Qué implican las condiciones de habitabilidad? Muchas veces, pensamos que la escuela vacía es una escuela tranquila. Sin embargo, sabemos que la escuela vacía es una escuela muerta, en donde no hay empujones, no hay gritos, no hay situaciones controvertidas, no hay vida. En el comienzo, nos referimos a la perspectiva del conocimiento al estar geopolíticamente situado: es un conocimiento que tiene olor, color, sabor, como refiere la teoría social crítica. O sea, no es un conocimiento que está suspendido y, simplemente, es blanco y burgués: deviene de distintas construcciones y maneras de entender lo social.

Por otra parte, la investigación cuantitativa suele ser soporte de la cualitativa, o sea, sirve para darnos dimensiones de los fenómenos que estudiamos. En educación física, utilizan bastante la investigación cuantitativa, en la cual hay perspectivas que tienen que ver con el rendimiento, la cuantificación y los resultados. En el campo de las ciencias

de la educación, y en respuesta al pedido realizado, no podría hablar sin investigación cualitativa. La investigación cualitativa ha estado en el corazón de todos los trabajos e investigaciones que he realizado. Trabajar lo cualitativo implica trabajos del orden teórico y del orden metodológico, que atienden perspectivas políticas.

En general, muchas de las temáticas emergentes necesitan una discusión para ser planteadas y también una cierta validación. En la historia de la educación cualitativa, el proceso de reconocimiento del estatuto científico que contiene ha sido largo. En un mundo en el cual la objetividad y la subjetividad colisionan al considerarse la objetividad construcción subjetiva, se trata de entender el mundo simbólico de los sujetos: ¿qué pensamos?; ¿cómo actuamos?; ¿por qué razones hacemos lo que hacemos? El tema de la objetividad y la subjetividad merecería un simposio de varios días, fundamental para saber cómo nos constituimos como sujetas cognoscentes. Tanto la objetividad como la subjetividad son perspectivas que chocan con una idea sentida en el sistema educativo argentino: la búsqueda del punto medio. A esta altura, es valioso preguntarse: ¿cuál es el punto medio? Ese imaginario punto incontaminado por los dos extremos no existe, no puede existir, y sería, en vez de medio, ciego. Los espacios sobre los cuales formamos las miradas y en los que intervenimos son puntos con perspectivas, que aluden al tiempo en que nacimos, nos socializamos, sostuvimos determinadas ideas y creímos y disfrutamos con determinados autores. Entonces, esta disputa con la construcción de la objetividad nos hace sospechosos de ser absolutamente subjetivos, lo que se asocia a parcial.

Otro asunto a tener en cuenta es la importancia del conocimiento local, de estudiar lo particular, encarnar lo que sucede. Que esa encarnación pueda llegar a transformarse en universal se relaciona con lo anterior, con cómo estudiar el mundo desde la perspectiva de la interacción de los individuos, de las voces silenciadas, sin aparente autoridad. Esas voces construyen un diálogo no cacofónico, no de repetición, sino uno que interpela el propio estatuto de científicidad.

¿Qué metodologías de la investigación educativa y social sería interesante promover para generar conocimientos que quieran saber? La etnografía, como corriente socioantropológica, lleva, fundamentalmente, a describir e interpretar los fenómenos sociales, pero esa descripción parte de un largo trabajo de campo hasta que nos volvemos partícipes de esos escenarios. Aquí juegan los significados, todas aquellas asignaciones de valor que se expresan en las prácticas y decires construidos con otros en diferentes órdenes de cuestiones, que hacen a la historia de vida de la gente y que contienen expectativas. Si bien son actuaciones individuales, parten de un significado social y se van des-

plegando en él. El significado mueve la acción de los sujetos. Hablamos también del significado social que tienen y han tenido los profesores de educación física.

El otro aspecto difícil que esto también trae de la mano es el acceso a un conocimiento de la cotidianidad. La cotidianidad, diría Nietzsche, es aquel lugar en el que nosotros no pensamos. Nosotros no pensamos todo el tiempo: nos lavamos los dientes, venimos, hacemos lo que hacemos. Tenemos, diría Nietzsche, «espíritu de rebaño»: vamos todos juntos, todo el tiempo, en diferentes situaciones. Entonces, el conocimiento de la cotidianidad va ligado a una potencia que es necesario trabajar severamente: la reflexión y reflexividad. Ambas han sido profusamente trabajadas en el campo profesional. Bourdieu ha trabajado a partir del autosocioanálisis de los campos profesionales. Posibilitan pensar haciendo, lo cual sería parte de la investigación sobre la práctica. Mientras estamos haciendo, vamos pensando; si vamos reflexionando, tenemos posibilidades de ir priorizando.

Lo último que voy a esbozar —por mal uso del tiempo de mi parte— es el tema de la investigación y las memorias, que remite a la palabra hecha relato, a los significados y tiempos inscriptos en él. El trabajo de la palabra es tan interesante como complejo, en cuanto a la presencia y a las tensiones entre particularidad y generalidad. La palabra nunca es solitaria; como el conocimiento, aunque particular, siempre es un hecho colectivo. Esta misma producción que estoy presentando es colectiva y, más aún, fue elaborada a lo largo del tiempo, juntando reflexiones; sé de dónde vienen algunas y a otras ya las tengo invisibilizadas, pero tengo la certeza de que pertenecen a los equipos de investigación de los que formo parte.

En los relatos, advertimos las controversias entre el relato construido social y hegemónicamente, aceptado como verdadero, y aquel que singulariza la práctica que se estudia; ahí ingresan la direccionalidad de sentido, la experticia y la reflexividad, no exentas de valentía para dirimir dichas controversias.

En la memoria social, los juegos de poder se presentan tanto en la intensidad del relato como en la construcción de un futuro enlazado con las narrativas, las autobiografías y los testimonios, en el que se juega un yo estructurando la realidad. Pensaba en relación con los testimonios y su construcción. Soy una atrevida en dar este ejemplo, pero puebla al país en estos días. Poder estudiar las narrativas y los testimonios acerca de la construcción y los significados sociales sobre la vuelta ciclista en Uruguay sería un interesante tema de investigación. ¿Qué pasa con el ciclismo y los jóvenes? También se podría construir memorias y relatos que aún no han sido narrados porque no han sido

dichos o se consideran subalternos. Se podría hablar de sus inicios, sus desafíos, sus cambios.

Como sabemos, la historia cristaliza, transforma en hechos los fenómenos; la memoria es siempre narrada en presente, está viva y se modifica. Se podría captar tanto el relato de un habitante de un pueblo o ciudad por donde pasa la vuelta ciclista en Uruguay y el de un viejo ciclista como el de aquel que siempre quiso correr. Las narraciones referidas a la vuelta y al clima familiar en torno a ello serían relatos del hoy. Tendríamos diferentes miradas acerca de la vuelta y de lo que significa más allá de la competencia, de lo que socialmente implica y la cultura que aloja. Abriríamos puertas de sentidos que complejizarían el evento, lo acercarian y se acercarian a distintas dimensiones sociales, culturales e históricas.

El relato pone en movimiento el pasado y el futuro en clave de presente. La temporalidad y la memoria son esenciales: se relata porque hay tiempos. Acá se destacan todos los trabajos realizados en narrativas, autobiografías y testimonios que, cada uno en su caja específica, vencen al silencio.

En suma, quise deshilvanar algunas apuestas que están inscriptas en la formación de grado. Hasta aquí llega esta apuesta, que está inscripta en lo mejor de nuestras tradiciones y retos, en los desafíos a andar y desandar, a proponer y transitar. La investigación produce efectos en quienes la realizamos, el conocimiento transforma, y los escenarios y prácticas se construyen. La transformación, en este sentido, no es una quimera, sino una certera posibilidad. Se hace todos los días, así como la vida comienza todos los días y a cada minuto. Las prácticas institucionalizadas, por más sacralizadas, vuelven a institucionalizarse y sacralizarse porque las producimos toditos los días para que eso ocurra, o para que ocurran otras cosas.

Por último, adscribo a que la transformación de este sentido es una severa posibilidad que nos puede tener a nosotros como actores. Y, si no, contemplemos la vida para ver cómo nos va en ella.

Referencias

- ACHILLI, Elena (2001). «El trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad». En *Metodología y técnicas de investigación*. Postítulo en Investigación Educativa a Distancia, Programa de Formación Docente, Universidad Nacional de Córdoba.
- BADANO, María del Rosario, y otros (2000). «Acerca de la construcción del objeto de conocimiento en un proyecto de investigación. Reflexiones metodológicas al finalizar el primer año de trabajo» [en línea]. Documento de transferencia. Disponible en: <<http://www.fts.uner.edu.ar>>.

- BORSOTTI, Carlos, y otros (2004). *La situación problemática*. Ficha del Área de Metodología de la Investigación, Universidad Nacional de Luján.
- DELGADO, J. Manuel, y GUTIÉRREZ, Juan (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis.
- EISNER, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- GIL FLORES, Rodrigo, y otros (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ed. Aljibe.
- GOETZ, Judith, y LECOMPTE, Margaret (1988). «Características y orígenes de la etnografía educativa». En *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUBER, Rosana (1993). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.
- KORNBLIT, Ana Lía (2007). *Métodos y procedimientos en análisis de datos*. Buenos Aires: Biblios.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier, y GARCÍA GIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Editorial Aljibe.
- ROJAS SORIANO, Raúl (1990). *Métodos para la investigación social*. México: Editorial Plaza y Valdez.
- SAMAJA, Juan (1999). *Dialéctica de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Seminarios.
- SAUTU, Ruth, y otros (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- SIRVENT, María Teresa (1998). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (1999). *Los diferentes modos de operar en investigación social. Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2007). *El proceso de investigación*. Publicación de la Cátedra Investigación y Estadística Educacional I. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- TAYLOR, Steven, y BOGDAN, Robert (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VASILACHIS, Irene (1993). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: CEAL.
- WAINERMAN, Catalina, y SAUTU, Ruth (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.

Palabras Finales

El gran desarrollo del conocimiento en los últimos años y los requerimientos, en todos los ámbitos, de una sociedad que afronta importantes procesos de cambio demandan a sus integrantes fuertes exigencias de renovación, actualización, capacitación y perfeccionamiento.

En 1994 la Universidad de la República crea, a propuesta de los egresados, el Programa de Educación Permanente, y desde 2012 lo abre a una educación para todos a lo largo de la vida.

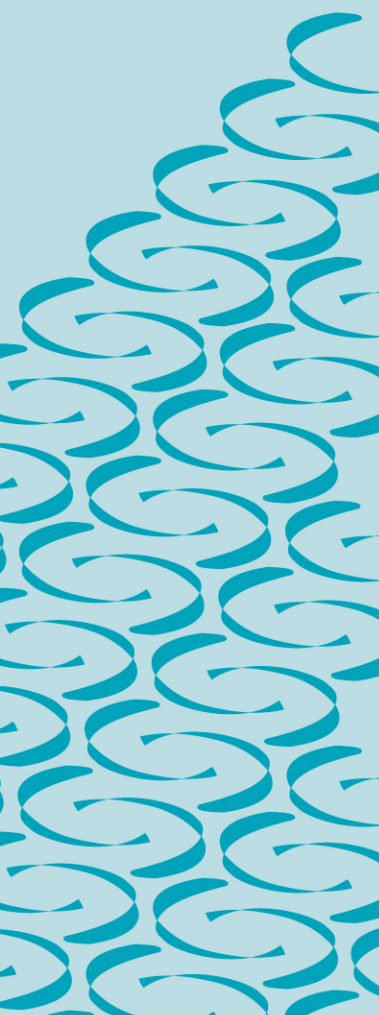
El Programa de Educación Permanente de la Universidad de la República tiene como principales objetivos realizar actividades dirigidas a mejorar la práctica profesional y laboral y generar instancias de formación en valores, en ciudadanía y en desarrollo cultural y democrático. Se puede acceder a más información sobre este a través del sitio web: <www.eduper.edu.uy>.

Por una parte, el Programa organiza una oferta estable, pero cambiante año a año, de actividades cortas de difusión cultural, actualización, perfeccionamiento, nivelación, reorientación, complementación curricular o especialización no formal para profesionales, trabajadores, empresarios o público en general. También se realizan cursos y actividades formativas a medida para grupos de profesionales, trabajadores, empresarios o público que así lo solicite.

Por otra parte, se propone fortalecer redes educativas que les faciliten a los interesados la reinserción educativa y la culminación de ciclos curriculares. También pretende favorecer la continuidad de acceso a actividades de capacitación, ya sea en la Universidad de la República o en otras instituciones educativas.

La presente publicación ha sido financiada y gestionada a través de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP) para el Apoyo a la Publicación o Edición de Material Educativo como Producto de las Actividades de Educación Permanente. Esta Comisión efectúa un llamado anual a los servicios y dependencias universitarias interesadas en publicar contenidos de los cursos y actividades, tanto en

soporte papel (libros e impresos) como digital (audiovisual o multimedia). De esta manera, la CSEP contribuye a incrementar la divulgación de contenidos generados en cursos y actividades del Programa de Educación Permanente.



SD

**ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD**

El grupo de investigación Políticas Educativa y Formación Docente, Educación Física y Prácticas de Enseñanza (ISEF/Udelar) ha propuesto entre 2017-2018 habilitar espacios de encuentro y diálogo entre investigadores, estudiantes en formación y profesionales, en torno a estudios de las prácticas preprofesionales, en de formación, su investigación y sus políticas. El texto que se entrega sintetiza parte de este recorrido de esos años, e invita a la reflexión colectiva sobre temas fundamentales en el debate respecto a la formación preprofesional universitaria y la formación profesional docente, pretendiendo profundizar sobre aquellos saberes y prácticas que se vienen produciendo, considerando su valor en torno al proyecto social de nuestro país.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1805-1



9 789974 018051