

DE LA FORMACION DOCENTE COMO CONTINUUM Y DEL PRACTICUM COMO CLAVE*

Susana Barco de Surghi**

Los organizadores de este encuentro me han pedido que aborde la cuestión de la formación docente- entendida, desde ya, como un *continuum* que excede el marco restringido de la formación inicial o formación de grado y se proyecta en los procesos - institucionalizados o no-, que acompañan a la constitución permanente de los docentes en tanto tales-. Como todo recorte de un problema en el campo de las Ciencias Sociales, somete a los riesgos de una selección que no sólo habla desde lo que incluye, sino también de lo que excluye, silencia o anula, estableciendo límites y reglas, no sólo para la comprensión del problema, sino para su propio establecimiento. La compleja vastedad de la cuestión abordada, destaca los riesgos de la necesaria circunscripción, y obliga a la honestidad del señalamiento acerca de sus limitaciones y a su carácter : ser uno de los tantos “recortes-establecimientos” posibles de la cuestión a tratar, que no es un “dato” o “problema” que existe en una realidad externa, sino que se configura como tal desde la mirada que lo circunscribe e instituye. El planteamiento que sigue, es por tanto, una de las múltiples y parciales miradas posibles.

Para quien se ubica en una perspectiva didáctica,(considerando la tríada nuclear de la misma- docente, contenido. alumno y sus recíprocas interrelaciones- situados, es decir, encuadrados en el contexto institucional en un momento sociohistórico particular), resulta imposible referirse al tema sin relacionarlo con el currículo, los docentes , las escuelas, y las políticas a las que se ven sometidos, toda vez que suponer que lo didáctico excluye lo político, es una ingenuidad que ya pocos sostienen.

En el marco del establecimiento y consolidación de políticas neoliberales, cuando se busca convertir a los campos de producción y distribución simbólica en homólogos del “mercado” con sus reglas, y a aceptarlo como la única realidad posible- idea ésta tributaria del pensamiento único -; cuando el conocimiento es tomado como un bien de intercambio, muchos de los que llevamos recorrido ya un trayecto de formación docente, sufrimos cierto desconcierto ,no exento de preocupación y responsabilidad por lo que hacemos Pero, a esta inquietud responde lo que TADEUS da SILVA, 98 denomina el pensamiento *pret-a-porter*, generado por funcionarios, investigadores, referentes teóricos (muchos de ellos captados o cooptados), quienes ofrecen, a modo de nuevo catecismo de preguntas y respuestas, la descripción de males, responsabilización de culpas y ofrecimiento de soluciones adaptativas al llamado nuevo orden mundial. Con ello se pretende resolver el desconcierto, tranquilizar la preocupación, restablecer la calma y borrar el desasosiego. Afortunadamente, no siempre lo logran.

En este marco y desde otra perspectiva, se asiste a procesos tan importantes como aquellos a los que alude CONTRERAS, 99, cuando advierte que ante lo que estamos es “ *no sólo ante nuevas regulaciones, sino ante nuevos patrones de regulación, los cuales*

* Artículo publicado en la Revista VOCES, de la Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe, Año III, N 6, marzo de 2000, Montevideo, Uruguay.

** Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue.

operan tanto mediante modos formales de gobierno ,como a través de las prácticas, las retóricas y los saberes que proporcionan nuevas legitimidades y sentidos a la educación y al trabajo en ellas” La propuesta *pret-a-porter* cobra desde aquí nueva significación

El currículo -entendiendo que el mismo no se reduce a un documento curricular sino que involucra fundamentalmente prácticas sociales diversas,- da cuenta de un proyecto cultural y produce políticas de distribución de la cultura, al tiempo que genera identidades sociales y culturales. Este situarlo en la dinámica de sus prácticas permite caracterizarlo desde las relaciones que a su interior se establecen, mostrando permanentemente las relaciones de poder que se suscitan, se negocian y generan estrategias de resistencia o subordinación, y cómo las mismas impactan en la generación de nuevas formas de inclusión exclusión de sujetos, de procesos y productos culturales. Los currículos nulos cobran así dimensiones insospechadas...aunque sospechables.

En un entorno cultural caracterizado por lo *massmediático*, y dentro de ello, por la vertiginosidad de los acontecimientos, su simultaneidad en la experiencia de los sujetos; por la banalización -a veces por saturación- de hechos y procesos; por el redimensionamiento de las nociones de tiempo y espacio, todo ello impacta con fuerza en los procesos y los modos del aprender y aún de concebir el conocimiento. Los mapas rígidos de la cartografía del conocimiento se ven reemplazados por “*mapas líquidos*”, sujetos a corrientes que generan nuevas formas de recontextualización (BERNSTEIN, 98).,que hablan de esa geografía móvil del poder y el control que también se refleja en el propio mapeo curricular.

Frente a este panorama conflictivo, y aún dinámico en su conflictividad, la respuesta de la escuela aparece, muchas veces, como parada en el tiempo, estatizada y rigidizada en respuestas , que en realidad no son respuestas sino afirmaciones desde otras voces y otros ámbitos ,que se muestran sordas a las interpelaciones de la realidad, sin advertir que las nuevas regulaciones las han cambiado en su significación.

Dentro de este panorama, general y seguramente incompleto, operan las “construcciones curriculares”, que siguiendo a LUNDGREN, 92, relacionan los procesos de producción y reproducción, que al separarse por la complejidad de la vida social generan el problema de la representación. En tren de abrir sus supuestos teóricos nucleares, este autor explícita algunos conceptos fundamentales para él, que son los que siguen:

- Los *procesos de producción*, establecidos a partir de las consideradas necesidades sociales y de conocimientos necesarios para desarrollar la producción,
- *los procesos de reproducción*, es decir la transmisión de conocimientos y habilidades necesarios para generar no sólo la producción sino también las condiciones para la misma,
- *el contexto social y cultural*, el mundo con su “ordenamiento” social ,las reglas que ordenan esta vida social y los símbolos y reglas que ordenan los significados del mundo,
- *las condiciones del contexto social* o sea las imposiciones objetivas o no con que se ordena la vida social y cultural y por último,
- *los modelos de pensamiento*, que son la representación del mundo, siendo en el caso de la escuela, la representación autorizada, legitimada del mundo desde una visión hegemónica.

Así, en una interrelación dinámica, no en cadena secuencial , los modos de producción crean las condiciones donde se generan los contextos sociales y en su interior se

conforman los procesos reproductivos y la representación del mundo. Generadores y generados en este proceso, producimos y adjudicamos significados y sentidos al mundo, somos productores - productos de los mismos y en la dinámica de poderes que ello induce, podemos gestar espacios de poderes desde los cuales proponer visiones y sentidos diferentes. Estos procesos son hoy re-vistos desde las constituciones inconclusas, inacabadas y proyectuales de las identidades y su consecuente inclusión/exclusión de la consideración social hegemónica, también cambiante por tratarse la hegemonía de un proceso y no de un producto.

Algunos...o muchos interrogantes

A este punto podemos echar una mirada sobre los currículos de formación docente, centrando la atención en un aspecto clave de los mismos, el *practicum* según numerosos autores (SCHÖN, 92, entre otros) que en nuestro medio se conoce como las "prácticas de la enseñanza", como un territorio delimitado dentro del mapa curricular. Este espacio resulta paradigmático para comprender el *código curricular*, pensado desde LUNDGREN como el conjunto de principios según los cuales se configura la selección, organización y métodos de transmisión del currículo, en otras palabras, el código curricular permite "ver" racionalidad y la lógica que configura el currículo, no sólo en su forma documental sino en la estipulación y ordenamiento de los espacios de las prácticas sociales - instituidas e instituyentes- que lo actúan.

Esta práctica, que tradicionalmente ocupa el lugar de las últimas asignaturas de los planes de estudio de formación docente para cualquier nivel del sistema educativo, fue calificada, por su concepción, como lugar *residual* (BARCO, 97) Su topogénesis no es casual: pensada desde el lugar de "lo teórico primero, lo práctico después," como espacio de ilustración de la prescripción emanada de lo teórico, aparece como "banco de prueba" de unas habilidades para la enseñanza, estipuladas desde una modélica prescriptiva. Pero, al mismo tiempo, se supone que la habilitación legitima al nuevo docente a ejercer su tarea como tal en realidades concretas ¿Qué tipo de aproximación a ella ha tenido en la llamada "formación inicial"? ¿Y si se ha producido, qué mediación de lo teórico ha operado con anterioridad a su concreción? ¿Se lo preparado para una observación como *interrogante* o como constataador de la existencia de lo que la teoría configuró como existente? ¿Qué proceso se realiza luego con lo obtenido en la observación, y quiénes intervienen en él: un docente con sus alumnos, varios docentes con ellos, se involucra o no a los "observados", o éstos sólo hablan desde lo registrado? ¿Se construyen o imponen sentidos y significados desde lo observado?

Este espacio de las prácticas, parece destinado desde siempre, al "dar clase" ¿Es que las únicas prácticas docentes posibles son los actos de enseñanza en el contexto del aula? ¿Por qué la preocupación fundamental del practicante es el plan de clase? ¿Hasta qué punto el plan, elaborado en el momento que JACKSON, denomina preactivo, no se convierte en una prefiguración del interactivo y qué acciones realiza en el post activo? ¿Es que este último momento tiene alguna otra alternativa que la de convertirse en un chequeo de cómo el interactivo fue "puesto en caja" de acuerdo a la previsión establecida en el plan, y del logro del intento depende el éxito de la tarea? ¿Qué significado tiene este espacio de las prácticas, acaso el de un rito de paso, con un largo momento previo de materias teóricas, un durante con vestidura apropiada, lenguaje codificado, movimientos permitidos y un después donde se es "otro", ya un docente? ¿Por qué el practicante sufre el "síndrome de Tupac Amaru" y se desgarrar entre las fuerzas

encontradas y opuestas de las demandas e indicaciones del profesor de las didácticas especiales, el profesor de prácticas, el profesor o maestro en cuyo curso o grado practica y su sentirse ora alumno, ora docente?

Esta “formación inicial”- para otros formación de grado-, supone en el estudiante un momento inaugural, primigenio en sus aprendizajes acerca de quién es un docente y cómo serlo? ¿Qué ocurre con sus imágenes de docente, elaboradas en su trayecto escolar, y cómo estas se inscriben en el “texto” de una representación social del docente? ¿Es esta representación social un texto homogéneo, estable y unívoco o son textos polisémicos y cambiantes? ¿Qué conflictos se suscitan entre las perspectivas identitarias del docente que ofrece la escuela, las que construyen los docentes singulares desde sus prácticas concretas, y aquellas de las que son portadores los alumnos? A veces se apela, para no considerar al estudiante como una *tabula rasa* en estos aspectos, a pedirle el recuerdo de su primer día de clase, o del mejor o peor de ellos, o que retrate al que fue su mejor o peor docente- o tal vez ambos de los pares propuestos. Y luego, ¿qué se trabaja desde y con el alumno y su recuerdo? En lo expuesto como procedimiento, campea la idea que los docentes- por aspectos positivos o negativos- han dejado una impronta duradera en los estudiantes desde situaciones vivenciadas en un ámbito específicamente escolar. ¿Se indaga acerca de las influencias recibidas en la constitución de esa imagen-recuerdo de parte de las películas, canciones, videos y aún de los “referentes modelos” de “estrellas” de las pantallas?

Nótense tres cosas que parece oportuno señalar: en primer lugar, mediante un aluvión de interrogantes, se ha estado procurando poner sobre el tapete el aludido código curricular, incluyendo por igual selección y demarcación de espacios curriculares, tanto como procedimientos al uso, formas de enseñar a percibir y pensar algunos de los múltiples aspectos de la tarea educativa.

Segundo: el procedimiento empleado no ha sido casual ni retórico, sino que ha procurado “desnaturalizar la mirada” sobre lo cotidiano, casi obedeciendo un mandato brechtiano de volver visible lo invisible, posibilitar “ver”, desde una mirada distinta lo que la cotidianidad opaca. Y esto no es fácil ni banal: WITTROCK,89, citando a KLUCKHOM, plantea el siguiente aforismo: “*El pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua*” No se ha planteado una “crítica” a los diseños actuales desde la autoridad del que habla, sino formulado interrogantes que en todo caso ,abran a mirar de otra forma, desde otros lugares y que habiliten al escucha a formular sus propias respuestas, sus propias críticas , como un intento de ir instalando un modo de la reflexión y no la substitución de un modelo por otro.

Tercero: propositadamente, desde el comienzo se ha hecho referencia a los “docentes que forman docentes” involucrando en ello por igual a dos instituciones: los Institutos Terciarios no Universitarios y las propias Universidades.

Mirando para adentro

Hasta hace poco tiempo la Universidad ha funcionado, en muchos aspectos como un cuerpo opaco. Es reciente, por ejemplo, la realización de Encuentros que ya llevan dos ediciones (95 y 97) patrocinadas por la UBA, titulados La Universidad como Objeto de Investigación. En algunos terrenos, como el histórico, político y económico, existía ya en el país tradición de investigación al respecto. Pero lo que aparece como “novedoso” es

que la mirada se vuelva sobre las formas del enseñar, el aprender y lo curricular al interior de la propia universidad.

En una presentación anterior (Barco 1998), desde el título se aludía a esta carencia, que más de una vez desautorizó a los docentes universitarios frente a sus colegas de otros niveles del sistema, y ese título fue "Currículos Universitarios de Formación Docente: ... o de la viga en el ojo propio."

Si se analizan los planes de formación de profesores vigentes en muchas de las universidades, puede observarse que la gran mayoría de ellos consta de un corpus de asignaturas referidas a la disciplina en cuestión, más el agregado de tres a seis asignaturas pedagógicas, la última de las cuales es la Residencia o Práctica docente. Este número variable de asignaturas puede estar sujeto o no a un régimen de correlatividades, y su inicio se da en algunos casos a nivel de 3ro o 4to año, en tanto que otros planes, queda a criterio del estudiante la elección del momento de su cursada. Esta estructuración de los planes de estudio como *currículos de colección*, BERNSTEIN, Op.cit, de añeja tradición, merece ser analizada, y algo se ha intentado en párrafos anteriores

En primer lugar, es de destacar que la disconformidad con la misma es sostenida, en la mayoría de los casos, por el cuerpo de docentes de Ciencias de la Educación, desde cuyas Facultades, Escuelas o Departamentos se presta, a modo de servicios, la cobertura de cátedras correspondientes a lo que, corrientemente, se denomina "formación pedagógica". Esta es entendida como una *addenda* a lo que se considera medular y sustantivo: la formación en las disciplinas de las que el profesorado trate. No es extraño que esto ocurra, si se atiende a lo que una investigación en curso (BARCO et alii, '97) muestra: en el imaginario social de la Universidad está inscripto que *el que sabe, sabe enseñar*. Pareciera que la llamada formación pedagógica es una suerte de concesión hecha en favor de quienes ejercerán la docencia en otros niveles del sistema educativo,- para los cuales el título habilitante para el ejercicio docente es el de profesor-situación que no se verifica en la Universidad. Desde esta perspectiva, los planes de estudio de los profesorado presentan una escisión de origen entre las asignaturas que atienden a **qué** enseñar, y la *addenda* de aquellas que muestran **cómo, por qué y para qué** hacerlo. Como dato ilustrativo, en recientes asesoramientos a reformas de planes de estudio de distintos profesorado universitarios del área de las Ciencias Sociales, y Humanidades, se observa que los asesores que trabajan los contenidos disciplinares de cada profesorado, sugieren cuántas asignaturas pedagógicas pueden incluirse, indicando en algunas ocasiones nombre y contenidos de las mismas, pero no incluyen una referencia a qué docentes o en qué prácticas docentes se aspira a formar. No obstante, el título a otorgar será el de profesor.

2. En las asignaturas que componen los planes de estudio, no se enseña al aspirante a profesor cuáles son los contenidos de las "*disciplinas escolares*" CHERVEL, 91, para cuya enseñanza se supone se lo prepara. Las *disciplinas escolares* son originales y auténticas creaciones de los sistemas educativos, dispositivos de organización de una selección de contenidos de un campo de conocimientos, entretnejidos con métodos pedagógicos, referenciados en objetivos e intencionalidades- manifiestos o no- de la escuela, acompañados por una organización del pensamiento apropiada al campo de conocimiento y adaptada a la edad del estudiante. Nominadas y estudiadas como tales a partir de este siglo, producto de transposiciones didácticas, muestran marcadas diferencias con la divulgación científica y aún con las *disciplinas académicas* o

universitarias. Su no consideración en el trayecto de formación inicial, habilita a las extrapolaciones incorrectas en que suele caer el docente novel, con los costos por todos conocidos. Claro que para abordar esta temática, no podría pensarse en un espacio unipersonal ni un enfoque disciplinar, sino en un trabajo interdisciplinario.

3 .Reducir el análisis de los planes al mero número de asignaturas a incluir es una sobresimplificación. Si se considera el concepto de *campo* de BOURDIEU, 95 emerge con claridad la densidad del conflicto, donde no se juegan solamente cuestiones epistemológicas sino relaciones de fuerza entre las partes en disputa por la legitimidad necesaria para la distribución de un capital específico, así como una historia de luchas anteriores que significa las presentes, donde el capital simbólico juega un papel fundamental. Tampoco es de desdeñar la consideración de la relativa debilidad epistemológica de las Ciencias de la Educación -o al menos su estado de difícil estructuración, como ocurre en todas las Ciencias Sociales- y los conflictos que derivan de la determinación de cuáles son los conocimientos apropiados para la formación docente

4.Tal vez valga aquí alertar sobre un peligro que por ser conocido... se desconoce por el simple expediente de la naturalización de la mirada sobre él: se está aludiendo al corporativismo detentados por algunos grupos de docentes de Ciencias de la Educación que cierran filas para constituirse como autoridad excluyente en lo atinente a la formación de docentes. No resulta admisible que para plantearse y realizar la formación de un profesor en historia, los únicos que estén autorizados a ello sean los pedagogos: no al menos si no se considera que la formación disciplinar en historia, o biología, o letras etc., sea un contenido circunstancial que sólo se trata al momento de las Didácticas Especiales o Metodologías. Si bien es cierto que este espacio es el que con mayor claridad convoca a un trabajo interdisciplinar, tampoco es el único .

5.Para cerrar las referencias a los currículos universitarios, puede señalarse que existen en el país diversas experiencias de construcción participativa de planes de estudio, en las que han intervenido docentes, no docentes, alumnos y egresados. Quién dijo que no se puede? El imaginario de los docentes está poblado de fantasmas que no existen en la realidad, y muchas veces los espacios de poder que se generan en las comisiones de planes de estudio se resisten a ser cedidos o compartidos.

Territorios comunes y buenas vecindades

Pero así como en la presentación arriba aludida implicó una mirada hacia adentro se apela ahora a un sugestivo aforismo de ADORNO, 87, que dice: ***la paja en tu ojo es la mejor lente de aumento***, ya no se trata de revisar sólo desde una institución de formación docente, con una mirada a su interior, sino más bien plantearse la responsabilidad -necesariamente compartida desde distintas instituciones involucradas en las formación de docentes. Para todas ellas son válidos los interrogantes y señalamientos realizados, aún considerando que no son idénticas, que poseen historias, trayectorias, tradiciones diferentes, aunque nada autoriza a pensar que tienen jerarquías distintas que puedan autorizar una dependencia o subordinación de unas a otras. Son interrogantes y señalamientos válidos, en tanto abren la mirada a repensar la tarea de formación docente, para desde la singularidad de los Institutos de Formación Docente y de las Universidades, confluir a un debate entre pares, en un marco de relaciones horizontalizadas, cooperativas y solidarias, para desde allí plantearse la formación permanente como un

continuum, toda vez que el ser docente es un proceso de realización permanente, no sujeto a determinaciones cronológicas, pero sí con singularidades establecidas por los contextos históricos e institucionales, en los que nos toca actuar como partícipes - constructores de esa historia y de esas instituciones

En el marco de esta consideración es que se pueden formular algunos cuestionamientos a las formas hasta ahora imperantes en nuestro sistema educativo para dar lugar a la formación continua de los docentes. Desde largo tiempo ha ,la misma ha tenido lugar bajo el formato de cursos – últimamente también seminarios y talleres – ofrecidos por distintas instituciones del estado o privadas. Las críticas a este sistema por la fragmentación de conocimientos que conlleva y por el carácter credencialístico que le fue conferido por la asignación de puntaje o créditos (según las versiones) por el propio sistema educativo, no es novedoso y hace tiempo que se viene enunciando. En muchos casos ,estos cursos han operado como “actualizadores” referidos a un área de conocimiento; en otros como proponentes de soluciones remediales de problemas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, y planteados como capacitación. Cualquiera de las formas aludidas han sido propuestas desde “otros”, unos “otros” investidos de autoridad por su carácter de “expertos en” y han actuado como “oferta” en un mercado de acreditaciones, dejando al “consumidor” en la aparente libertad de elegirlos o no. Ya que, como se ha advertido, el docente actuó presionado por demandas de puntaje para acceder o sostener puestos de trabajo, esta libertad se convirtió en “pseudos”.

Lo que se está tratando de poner de relieve es que la generación de estos cursos queda en este modelo colocado en el lugar de la mirada de funcionarios y/o expertos, quienes establecen lo que el docente necesita para continuar su formación. La de la experticia es una mirada posible, pero que da lugar a la pregunta acerca de qué dicen los propios sujetos docentes respecto de sus necesidades y dónde se habilitan espacios para sus demandas al respecto, confinándolos una vez más al lugar de “sujetos desinenciales.”

De practicas y propuestas

La práctica docente es un caso particular de las prácticas sociales a las que LANGFORD caracteriza del siguiente modo:

Las prácticas sociales, a diferencia de la meras acciones, sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el cual adquieren significación. Hablar, pues, de prácticas es hablar de procesos públicos donde determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. En el caso de la enseñanza, significa su reconocimiento como acción institucionalizada, con un contenido y un significado históricamente gestado y públicamente debatido.

LANGFORD, 1993 (citado por CONTRERAS, 1998)

A su vez y mirando desde otro ángulo si las prácticas docentes son las propias de un sector, el sector docente, puede preguntarse si los obstáculos que surgen en su desarrollo, las necesidades que éstos generan, son individuales o emergen de problemas visualizados por el sector en su conjunto. En estas prácticas así caracterizadas, se llevan adelante bajo determinadas condiciones de trabajo que contribuyen a su determinación. Estas condiciones de trabajo, en Argentina hoy, son bien conocidas por todos y mejor aún, padecidas por todos. Pero el tratamiento de las mismas demandaría, por su

relevancia y magnitud, de más tiempo del que si dispone. Tampoco puede obviarse al menos la mención al *malestar docente*, derivado de las anteriores.

En sus prácticas, el docente va generando conocimientos, desarrollando formas de pensamiento. Siguiendo a ANGULO RASCO,99, se considera la existencia de varias líneas de investigaciones han indagado, desde distintos marcos teóricos y con diferentes metodologías, ambos procesos, así como han destacado diferencias entre los modos de organizar los conocimientos correspondientes a docentes con diferente experiencia docente, distinguiéndolos en principiantes, expertos etc..

Una línea ha indagado *sobre* el conocimiento práctico del docente, en tanto que otra que ha considerado el conocimiento personal práctico, se plantea interrogantes *desde* el conocimiento del docente, y aunque aún reviste características controversiales, se podría pensar en una síntesis contenida en el llamado *conocimiento de oficio del docente* en el que se reúnen y amplifican, de modo comprensivo, la variedad de conocimientos que los docentes poseen. Este conocimiento sintetizador es caracterizado como producto de la interacción de conocimientos derivados de la formación teórica y los generados en la interacción con el medio escolar. Ambos no se presentan escindidos, sino que el primero se transforma en la experiencia de la práctica docente .Este conocimiento, que no es conservador del oficio de enseñar sino que lo transforma, surge de la reflexión sobre las prácticas, siendo dicha reflexión el dinamizador del conocimiento. Aún más: el oficio al que alude este conocimiento, no es un conjunto de habilidades técnicas, sino que conlleva asignaciones de valor a lo que se enseña, y siendo asimétrica la relación del docente con el alumno, la selección de procesos que el docente realiza, materializa en ellos criterios éticos que presiden su relación con el alumnado. El autor a quien se viene siguiendo, concluye por señalar cuáles son los conocimientos compendiados en el de oficio:

- 1) conocimiento representación de la materia;
- 2) conocimiento de los procesos de enseñanza;
- 3) conocimiento elaborado de la interacción entre representación del contenido de la materia y la acción práctica;
- 4) conocimiento valorativo;
- 5) esquemas de actuación y comprensión

Por detrás de todos ellos, aparece la reflexión , que es a partir de la cual se generan los mismos.

Esta sucinta referencia a las investigaciones en torno al conocimiento del docente, se ha hecho en función de, conjuntándola con consideraciones e interrogantes anteriores, sugerir algunas formas y direcciones en que podría moverse una construcción de alternativas- no las únicas posibles- Este tramo a pretendido mostrar que el conocimiento del docente no se elabora desde una mera acumulación acrítica, circunstancial y fragmentada de informaciones, habilidades y conocimientos, sino que demanda de transformaciones que operan en su práctica y desde ella, y que son las prácticas las que posibilitan la reflexión. Sin embargo, estos procesos no son lineales, acumulativos y de progresión creciente. Suponen conflictos estancamientos, retrocesos, reconfiguraciones .que mucho tienen que ver con las particulares condiciones en que las prácticas tienen lugar

Los docentes de un nivel determinado del sistema educativo se enfrentan cotidianamente con problemas en las aulas ,que son compartidos por otros docentes, a veces de la

misma escuela, a veces porque involucran campos de conocimientos disciplinares y los obstáculos para su enseñanza, y otras veces porque determinadas características del alumnado crean dificultades que exceden los límites de un establecimiento.

Sería posible pensar que buscando medios (cuestionarios, inventarios, entrevistas etc.) adecuados, se pudiera hacer un relevamiento de dificultades de distinta índole que experimentan los docentes en sus prácticas cotidianas. Pero, la dificultad es un síntoma de un problema: sí quienes comparten dificultades pueden reunirse para recortar el problema de origen, dejando hablar a sus propias prácticas y a los conocimientos y saberes que en ellas se producen, buscar en el grupo, con el grupo que se haya constituido los recursos necesarios para, si no obtener una solución cerrada y definitiva de la cuestión, al menos generar vías de indagación, exploración y propuestas tentativas que resulten adaptables a las características de cada establecimiento. Si este accionar no se reduce a un procedimiento endogámico y fenoménico, seguramente en algún momento se demandará de textos u otros recursos como así de personas (aún expertos) para buscar un avance, generar una propuesta, iluminar una zona de la práctica desde una/s perspectivas teóricas. La intencionalidad que anima esta propuesta no obedece a una lógica de medios fines, sino que busca replantearse los por qué y para qué de las prácticas docentes, partiendo de la reflexión sobre las mismas, el develamiento de los supuestos que las sustentan, la consideración de los valores que la animan.

Es cierto que desde lo operativo y desde sus costos la propuesta puede ser vista como “cara y lenta” frente a una óptica de “costo y beneficio” ya que seguramente la búsqueda de los recursos externos al grupo puede constituirse en demanda frente a los organismos estatales o privados que gobiernan a la educación. Pero el punto está en que aunque legalmente se reconoce el derecho y la necesidad de la formación continua de los docentes, quién dijo que la única manera de realizarla es la que actualmente se ofrece? Los recursos presupuestarios que hoy se invierten en los programas en desarrollo, no podrían ser reasignados a grupos, a distritos., para su operacionalización?

Otra modalidad podría ser la de reunirse por disciplinas, o grupos de disciplinas afines, para converger luego en grupos más amplios, con diversidades disciplinares, para abordar problemáticas de un conjunto de establecimientos.

Estos movimientos *desde el pie*, con trazado de redes entre los docentes y desde ellos, no suponen la responsabilización a los mismos de su *continuum* formativo para permitir un nuevo corrimiento del Estado en el cumplimiento de sus obligaciones. Establecer un espacio para instalar demandas, para recuperar la palabra, para instalar propuestas fundadas, para participar no nominalmente sino efectivamente, para no ser pensado, dichos y actuados por “otros” sino por sí mismos como sector.

Las prácticas docentes no están rígidamente determinadas, presentan espacios, fisuras que pueden ser ampliados, que pueden ser concebidos y gestados no desde el aislamiento de un establecimiento que encierra en círculos y prácticas competitivas sino, desde grupos de docentes de distintas escuelas, lo que impulsa a la recuperación de los sentidos de las prácticas sociales propias del sector. Empujar los límites, contravenir la desmemoria y rescatar, transformándolas, experiencias realizadas en distintos lugares del país, puede abrir vías a una constitución permanente del docente que habilite a sentidos distintos de los propuestos hoy.

Bibliografía

- ADORNO, T. H. (1987) "*Mínima MORALIA*" Taurus - Madrid
- ANGULO RASCO, F (1999) De la Investigación sobre la Enseñanza al conocimiento docente" EN: ANGULO RASCO,F.;BARQUIN RUIZ, J. y PEREZ GOMEZ,A. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Ed. AKAL. Madrid 1999
- BARCO,S;CAMILLONI,A;RIQUELME,G.(1996)Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Edic. Novedades Educativas. BARCO,S: Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores.Pág.97 a 141
- BARCO DE SURGHI, S. (1998) Currículos Universitarios de Formación Docente: O de la viga en el ojo propio. Actas del Congreso de Formación Docente, FAFODOC, Sta. Fe (En prensa)
- BERNSTEIN,B.(1998) Clases, códigos y control. Vol I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje Akal, Madrid, España
- BOURDIEU,P.(1988) Cosas Dichas Gedisa
- BOURDIEU, P; WACQUANT L. (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo, México
- CONTRERAS, J (1999) Curriculum democrático y autonomía del profesorado. Ponencia presentada en Minas Gerais, Brasil. Mimeo.
- CONTRERAS, J (1998) "La autonomía del Profesorado". Morata - Madrid
- CHERVEL,A. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. EN: REVISTA DE EDUCACION, N 295, Mayo –Agosto1991.MEC. Madrid
- JACKSON, P. (1975) La vida en las aulas. Marova, España.
- LUNDGREN, U. P. (1992) Teoría del currículo y escolarización Col Pedagógica, Ed. Morata, España.
- SCHÖN, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós/MEC, España.
- TADEU da SILVA, T (1998) "Educación Post Crítica, Currículo y Formación Docente" EN:BIRGIN,A;DUSSEL,I;DUSCHATZKY,S,TIRAMONTI,G.(Comp.)1999.La formación docente. Cultura, debates y política. Debates y experiencias. Troquel, Bs. As
- WITTROCK,M-(1989)"La investigación en la enseñanza" Tomo I: "Enfoques, teorías y métodos" Tomo II:" Métodos cualitativos y de observación Tomo III: "Profesores y alumnos". Paidos MEC -Barcelona-