Congreso Internacional de Formación Docente. Gobierno del Estado de México, Toluca, 2010.

La formación docente desde la práctica reflexiva. Utopías, mitos, realidades y propuestas.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2010). *La formación docente desde la práctica reflexiva. Utopías, mitos, realidades y propuestas. Congreso Internacional de Formación Docente. Gobierno del Estado de México, Toluca.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/34

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/sXH

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Conferencia

La formación docente desde la práctica reflexiva. Utopías, mitos, realidades y propuestas

Doctor Pablo Daniel Vain
Universidad Nacional de Misiones
Argentina

Escenas y relatos…

Hace un par de años, una colega me relató una experiencia. Cuando en su primera clase, en un curso de la universidad, les preguntó a los alumnos que esperaban de dicho curso, este fue el diálogo registrado:

> Profesora: -¿Qué esperan de este curso?–
> Alumnos: (Silencio)
> Profesora: -¿Podrían pensar qué esperan de este curso?–
> Alumna: -Yo quisiera saber cómo será la evaluación–
> Profesora: -¿Hay otros que quisieran saber lo mismo?–
> Alumnos: (Todos asienten).
> Profesora: (dirigiéndose a la alumna que había respondido) -¿Y para qué quisieras saber cómo será la evaluación–
> Alumna: -Para saber a qué atenerme–
> Profesora: -¿Hay otros que piensan lo mismo?–
> Alumnos: (Todos asienten).

Durante un curso de postgrado, una profesora auxiliar de una universidad me decía:

> Yo quisiera innovar en la evaluación, como Ud. propone. Pero fíjese, ayer mismo, el Profesor Responsable de la Cátedra me decía: en el examen parcial las preguntas serán estas y las respuestas de los alumnos, a esas preguntas, deben ser estas.

En una entrevista realizada en el marco de una investigación, un estudiante le decía al entrevistador:

> Para aprobar un examen, lo primero que tenés que saber es cuál es el tema que más le gusta al profesor. Ese lo presentás como tema elegido y ya te ganaste la mitad del examen. Ah, pero mientras esperás para rendir, les vas preguntando a los que salen, que les preguntaron y ahí completás. ¿Entendiste?

Un insistente malestar ronda los espacios en los que trabajamos habitualmente, en la formación, actualización y/o perfeccionamiento de profesores universitarios. El malestar toma cuerpo y se traduce en preguntas tales como:
¿Es apropiada la inserción de nuestros graduados en el campo profesional?

¿Son competentes para resolver los problemas que les presenta la práctica?

¿Están preparados para enfrentar las incertidumbres que les depara la profesión, en un mundo cambiante?

¿Son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales?

Los formadores dudamos de los efectos de la formación.

Pero el malestar no se reduce a los profesores. Los propios graduados universitarios relatan otras escenas:

- Lo que te enseñan en la universidad es pura teoría -dice un egresado- después empezás a trabajar en las escuelas y ahí empieza el baile.

- Vos recién te graduaste y venís con todas las teorías que te enseñaron en la facultad fresquitas -le dice un profesional a otro- pero ya vas a ver, que en la realidad las cosas no son como en los libros

- Mientras me formaba, todo tenía una lógica perfecta; pero cuando comencé a trabajar… ¡mi madre! no tenía idea de por donde arrancar- relata un tercer egresado.

Si intentáramos establecer un puente entre estas escenas y testimonios, algún modo de articularlas, nos preguntaríamos:

¿Por qué existe esta crisis de confianza, en torno a la formación profesional?

¿Por qué se percibe que el tránsito por las instituciones de educación superior, no garantizan que sus graduados puedan abordar adecuadamente los problemas, que les plantea el desempeño de su rol profesional?

¿Qué vinculaciones tienen los modos de enseñar y aprender, en la etapa de formación, con el fracaso que se atribuye a esa etapa?

Mirando otras escenas

Un Profesor de Didáctica les presenta a sus alumnos de una carrea de Formación Docente, un powerpoint con un esquema en el que se presentan las diferencias entre las Pruebas Objetivas y las No Objetivas, para evaluar el aprendizaje.

Meses después, al finalizar el curso, el profesor evalúa el conocimiento de esos alumnos, con un ítem en un examen escrito que dice:

¿Cuáles son las diferencias entre las Pruebas Objetivas y las No Objetivas, para evaluar el aprendizaje?

Un alumno reproduce con gran fidelidad, el cuadro ofrecido por el profesor en el powerpoint y obtiene un SOBRESALIENTE. Otro, solo alcanza a reproducirlo en un 50% y es calificado con un APROBADO. Un tercer alumno escribe: "Creo que antes de hacer esta clasificación, deberíamos discutir si es posible la objetividad en la evaluación." Este último alumno, es REPROBADO.

Años más tarde, en una institución educativa en la que trabaja aquel alumno (ahora docente) que había logrado el SOBRESALIENTE, le solicitan que diseñe un conjunto de pruebas para evaluar aprendizajes en el área de Lengua. Y se le pregunta: ¿creés que será mejor emplear Pruebas Objetivas o No Objetivas? El ex alumno hoy no sabe cómo responder…

Les pido que traten de recordar este caso, a partir de lo que voy a proponerles analizar ahora.

El modelo dominante en la enseñanza universitaria

Cabe preguntarnos, ¿cuál es el modelo dominante en la enseñanza universitaria? A nuestro modo de ver, se trata de un modelo cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión entre teoría-práctica.
- La fragmentación del conocimiento académico.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.

<u>Enseñanza sustentada en la retórica</u>

En primer lugar, Celman nos advierte como buena parte de la enseñanza en la universidad se organiza "como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones". (Celman, 1994: 58). Dicho de otro modo, enseñamos con un discurso, cosas que deben realizarse.

La educación es necesariamente comunicación. Y el modo en que se establece y se gestiona la comunicación entre los actores, es un factor determinante de las prácticas de la enseñanza. Los problemas del modelo comunicacional dominante son:

- Que es prioritariamente unidireccional, del profesor al alumno. (transmisión en la cual alguien que tiene algo, lo otorga a otro que no lo posee). Quizás por eso, en mi país –no sé si aquí también- decimos "dar clases". En otros lugares se dice: Impartir clases (RAE: Repartir, comunicar, dar.)

- Que está centrado, casi exclusivamente en el discurso oral y en el libro, y parece ignorar la pluralidad de lenguajes y la polisemia que rodea al estudiante.

El docente como concesionario autorizado de la verdad.

El flujo comunicacional unidireccional antes señalado, puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad. Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber especifico, y consecuentemente "profesar" su uso social.

La mexicana Anita Barabtarlo llama a esto "el docente como concesionario autorizado de la verdad." (Barabtarlo, 2005).[1]

Nos preguntamos, en qué medida esta figura del docente como concesionario autorizado de la verdad, habilita la formación de profesionales críticos y reflexivos, que mucho se proclama.

La in-significación de los conocimientos.

[1] BARABTARLO, A. (2005) Conferencia: EL SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA CUALITATIVA. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Posadas, 30 de Junio de 2005.

Verónica Edwards, investigadora chilena, menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad.

Las primeras se producen cuando el sujeto:

> (...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior... " (Edwards, 1993: 28) y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa.[2]

En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, "... esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración." (Edwards, 1993: 28). Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo.

Veamos un ejemplo, recopilado por esta misma autora en una investigación:

> La Maestra anota este problema en el pizarrón: Juan tiene 10 billetes de 2 pesos, su papá le regala 7 billetes de 5 pesos y su tío 4 billetes de 10 pesos. ¿cuánto dinero tiene Juan?
> Marcelo: ¿Éste problema es de sumar?
> Maestra: No, es de multiplicar y después de sumar.
> Varios alumnos que habían estado sumando borran sus cuadernos.
> Anita: Pero si yo sumo todo, me dá igual maestra.
> Maestra: No, miren es así...
> (La maestra escribe en el pizarrón):

$$
\begin{array}{rr}
 & 2\ x \\
 & 10 \\
+ & 5\ x \\
 & 7 \\
 & 10 \\
 & x\ 4 \\
\hline
\end{array}
$$

[2] EDWARDS, V. (1993). LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO. Revista Colombiana de Educación. Nº 27. Bogotá.

Maestra: Así es como deben hacerlo...

La tensión entre teoría-práctica.

Habitualmente el tratamiento que se otorga a la tensión teoría-práctica en la enseñanza universitaria, posee ciertas características que intentaremos describir. Pocas propuestas curriculares favorecen las aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional. Esto plantea dos problemas:

1. Este diseño no posibilita articular teoría y práctica en el devenir de toda la formación, como proceso progresivo.

2. Coloca a los estudiantes ante una situación de difícil solución, cuando luego de un extenso período de tratamiento verbalizado de los saberes, se encuentran frente a la necesidad de resolver los problemas de la práctica mediante acciones de diversos tipos, ante los cuales la retórica se muestra insuficiente.

Una investigación realizada en la Facultad de Ciencias Naturales de una Universidad, mostraba un modelo muy extendido de enseñanza de las ciencias naturales. Cuando los alumnos llegaban a la instancia de la evaluación final:

- Primero rendían los Trabajos Prácticos, y si los aprobaban…
- Pasaban a los teóricos.

La pregunta que nos hacemos, es: ¿se pueden resolver problemas de la práctica desconociendo la teoría?

Y la dejamos planteada, para vincularla al próximo tópico.

La fragmentación del conocimiento académico.

Otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente.

También esta fragmentación, se evidencia entre la teoría y la práctica.

La concepción externalista de la evaluación.

Para analizar este aspecto, vamos a recurrir a un relato de Robert Mager –con quien no coincidimos en su perspectiva de la evaluación, pero sí en su capacidad de ilustrar ciertas cuestiones-.

Leer:

MAGER, R. (1975). LA MEDICIÓN DEL INTENTO EDUCATIVO. Buenos Aires: Guadalupe: 13.

¿EN QUÉ ESTAMOS?

Supongamos que usted estuvo trabajando intensamente durante todo un curso para lograr el siguiente objetivo, establecido por el instructor el primer día de clase:

"Andar en monociclo por una calle pavimentada una cuadra entera sin caerse".

Supongamos que usted ha reforzado sus muslos con vendas elásticas y ha practicado hasta poder montar y manejar con cierta facilidad por lo menos *dos* cuadras. Y supongamos que cuando llega el momento del examen su instructor le pide que tome papel y lápiz y conteste las siguientes preguntas:

1 — Dé la definición de monociclo.
2 — Redacte una breve monografía sobre la historia del monociclo.
3 — Mencione no menos de seis partes del monociclo.
4 — Describa el método que emplea para montar el monociclo.

¿Cuál sería su reacción? ¿Cómo se sentiría, si le hubieran dicho que debía aprender una cosa y luego le tomaran un examen sobre otra diferente?

Quizás tan importante como esto sería preguntarse: ¿logrará el instructor descubrir si se ha alcanzado el objetivo?

Supongamos que el instructor "justifica" su posición con alguno de los comentarios que enumeramos a continuación: ¿Cómo se sentiría usted?

"No contamos con los medios para tomar una prueba práctica".

"No disponemos de suficientes monociclos para tomar la prueba".

"Este instituto se dedica a instruir y no a entrenar".

"Lo importante no es que usted sepa montar bien; si no sabe nada acerca del monociclo no está en verdaderas condiciones de apreciarlo".

"Hago enseñanza transferencial".

"Aprender a montar un monociclo es fácil; hay que agregar temas más difíciles para que las calificaciones se distribuyan según una curva".

"Si todos aprendieran a montar en monociclo, tendría que ponerles "10" a todos".

"Me gusta variar las clases de ítems porque trato que mis pruebas sean interesantes".

"Me gusta que mis pruebas constituyan una situación de aprendizaje".

"Enseño para lograr creatividad y comprensión profunda del tema".

"Planifico mis pruebas para someterlas a una computadora".

"Los estudiantes deben aprender por descubrimiento".

Dejando de lado que los comentarios que enumeramos más arriba sean verdaderos o falsos, sigue subsistiendo el hecho de que no es posible averiguar si alguien puede o no montar en monociclo a menos que usted u otra persona observen cómo lo hace. El profesor no puede comprobar si ha logrado o no un objetivo a menos que emplee ítems que requieran que los alumnos

Esta concepción externalista de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento. (Luego volveremos sobre esto).

Una ausencia relativa de lo grupal.

El último rasgo que queremos presentar refiere a la ausencia de una verdadera didáctica grupal, este tema emerge en el desarrollo de nuestras indagaciones, debido a dos motivos. En primer lugar, porque los grupos constituyen un contexto privilegiado del aprendizaje, en tanto resulta central considerar "... lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química - o mejor, la alquimia - de la cooperación humana." - al decir de White. (White , 1991: 11).[3]

[3] WHITE, S. en NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. Madrid: Morata.

Y por otro lado, porque una enseñanza dirigida al aprendizaje en la práctica, de los fenómenos grupales (constitución y funcionamiento de los grupos, tipos de vínculos, modalidades resolución de conflictos, formas de trabajo cooperativo, entre otros) resulta indispensable en un mundo en el cuál el trabajo en equipos, tiende a ser un rasgo primordial de la práctica de cualquier profesión.

Volvamos al relato con el que iniciamos este segmento de la exposición:

- ¿Cómo enseñó el profesor las diferencias entre las Pruebas Objetivas y las No Objetivas? ¿No fue a partir de la retórica?

- ¿De qué modo el profesor evaluó ese conocimiento? ¿No fue requiriendo una reproducción memorística?

- ¿Qué apropiación del conocimiento logró el alumno SOBRESALIENTE? ¿Pudo disponer de ese conocimiento en el tiempo, para resolver un problema?

- ¿Y el que fue REPROBADO, qué aprendió? ¿Quizás que interpelar, que criticar no es bueno para lograr el éxito en las instituciones educativas?

Pero, agregamos otro dato. En la planificación presentada por aquél Profesor de Didáctica se planteaban estos Objetivos:

- *ANALIZAR CRÍTICAMENTE las diferencias entre los instrumentos objetivos y no objetivos en la evaluación educativa.*
- *DISEÑAR diferentes tipos de instrumentos de evaluación.*

Y en el Plan de Estudios de esa carrera de Formación Docente, se explicitaba que la formación apunta, entre otros Objetivos a:

- *RELACIONAR los enfoques teóricos con las modalidades de intervención práctica y la producción científica de conocimiento disciplinar.*
- *IDENTIFICAR y ANALIZAR CRÍTICAMENTE el uso de los instrumentos de evaluación.*
- *DESARROLLAR HABILIDADES para la formulación, aplicación y evaluación de propuestas de enseñanza.*

¿No es una verdadera paradoja?

La contracara: El oficio del alumno

Aunque excede los alcances de esta ponencia, no podemos dejar de mencionar un hecho histórico que ha permeado las prácticas educativas: la emergencia de la escuela.

Y al respecto, solo ofreceremos unas breves notas:

La génesis de la escuela, puede rastrearse en la historia. El pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la escuela, como un dispositivo masivo de educación, se originó en un contexto caracterizado por:

- Una dimensión económico-social: la expansión del capitalismo.

- Una dimensión política: la emergencia de los estados-nación.

- Una dimensión ideológica: el discurso de la modernidad.

Y como el modelo industrial, aparecía como el paradigma de la productividad, la escuela adoptará el modelo de la fábrica

Así, una de las figuras centrales de la educación argentina, Domingo F. Sarmiento pregonaba:

> Un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir, en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirla, la escuela se convierte en una fábrica, en una usina de construcción, dotada para ello de material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue, sin embargo, el sistema de procedimientos, y enseguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados."[4] (Sarmiento en Narodowski: 1999: 25).

Como veremos luego, esta obsesión por la "fabricación", que apreciamos en Sarmiento, se entronca con la fundación de la Pedagogía científica, que reconoce en Comenio su padre creador.

[4] SARMIENTO, D. en NARODOWSKI, M. (1999). DESPUÉS DE CLASE. DESENCANTOS Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA ACTUAL. Buenos Aires: Novedades Educativas.

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el "enseñar todo a todos". Esta idea, que fue bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de esta noble intención, que conducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la pansofía estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo. Y es desde allí, que la tradición pedagógica del autor de la *Didáctica Magna* se entronca con la quimera de la fabricación.

Otro aspecto interesante a considerar es cuando hacia el Siglo XVI empieza a asumirse la categoría niño, como sujeto social específico, distinto del adulto, la estrategia para su gobierno, esto es para su dominación es: el encierro.

Aries nos recuerda:

> (…) el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. (…) se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado, en una especie de cuarentena…" (Aries en Álvarez Uría, Varela: 1991: 26).[5]

Podríamos afirmar que conforme su génesis, la escuela se fue transformando en un lugar de aislamiento, con sus propias lógicas, prácticas, rutinas y discursos; cuya principal meta es la fabricación de sujetos.

En ese marco, ¿cuál es la oportunidad del alumno?

Philippe Perrenoud se pregunta ¿Cómo se aprende el oficio del alumno? (Y ante esto incluye dos respuestas que me parecen interesantes:

> El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son escenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar… (Perrenoud: 2006: 219).[6]

> Ningún niño, ningún adolescente puede sustraerse a su oficio de alumno, ninguno sale indemne, pero el peso de esta experiencia en la construcción

[5] ARIES; P. en ALVAREZ URÍA, F. y VARELA, J. (1991). ARQUEOLOGÍA DE LA ESCUELA. Madrid: La Piqueta.

[6] PERRENOUD, P. (2006). EL OFICIO DEL ALUMNO Y EL SENTIDO DEL TRABAJO ESCOLAR. Madrid: Popular.

> de la identidad es muy variable. Para algunos alumnos es determinante, mientras que para otros, que están en la escuela como ausentes –el cuerpo dócil, la mente en otra parte- el oficio de alumno solo es vestido prestado. (Perrenoud: 2006: 219).

La educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar, en la que los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender.

Y como las instituciones de educación superior, se han "escolarizado" y los estudiantes que ingresan a ellas, llevan entre 13 y 16 años de oficio ejercido en los niveles educativos anteriores, la matriz se reproduce.

La trampa del Principio de la Racionalidad Técnica

Pero a esto, se agrega algo más:

Donald Schön (1992)[7] nos advierte que en la formación profesional encontramos como modelo privilegiado aquel que se sustenta en la **racionalidad técnica**.

El denominado principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
- La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Sin embargo, la práctica profesional nos coloca ante la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones porque los profesionales no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas -por el autor citado- **zonas indeterminadas de la práctica**.

[7] SCHÖN, D. (1992) LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS. Madrid: Paidós.

¿Qué suponen estas zonas indeterminadas de la práctica?

Suponen zonas grises, implican la resolución de conflictos como:

- la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema.
- la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos.
- la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas.
- la elección oportuna entre medios optativos.
- el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre,
- la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones.
- la identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatarias que intervienen en los procesos,
- la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

Piensen Uds. por un momento frente a cuántas de estas decisiones se enfrentan en su práctica cotidiana del día a día.

La posibilidad de actuar competentemente ante este conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en tanto implica el desarrollo de una **capacidad situacional** y del **pensamiento reflexivo**.

¿Pero por qué esta ponencia, se llama *La formación docente desde la práctica reflexiva. Utopías, mitos, realidades y propuestas*?

Utopías, mitos, realidades y propuestas

> "Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, sé que nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve entonces la utopía? Para eso sirve, para caminar."
>
> EDUARDO GALEANO

Porque no queremos que la práctica reflexiva en la formación docente, sea solo un mito o una quimera.

Y porque creemos en la fuerza propulsora de la utopía, nos permitimos pensar, imaginar, crear, equivocarnos y volver a empezar.

Por eso, a modo de cierre de esta exposición vamos a compartir con Uds. algunas experiencias, no con el ánimo de convertirlas en recetas a seguir, ni como dogmas, porque si no estaríamos sucumbiendo al encanto del Principio de la Racionalidad Técnica.

Antes de presentar estas experiencias, vamos a marcar una diferencia en torno a los tipos de reflexión, que enuncia Schön:

Tipos de reflexión	reflexión **en la acción**.
	reflexión **sobre la acción**.

La primera se produce durante el desarrollo mismo de la acción, la otra supone una toma de distancia respecto al hecho.

a) Diario Académico:
Con el propósito de que los alumnos se apropien de ciertas categorías teóricas de la Pedagogía (en una carrera de Formación Docente), para utilizarlas como modo de interpretación de la realidad social. Les solicitamos recolectar noticias aparecidas en los medios masivos de comunicación, y luego pensarlos a partir de las categorías teóricas de la Pedagogía.

Una alumna inserta en su Diario Académico un artículo publicado por el Diario **Clarín** bajo el título A LOS CHICOS QUE ESCUPAN LES LAVARÁN LA BOCA EN UNA ESCUELA, en el mismo se relata la protesta realizada por un grupo de padres de alumnos de Primer Grado de una escuela de la Provincia de La Pampa cuyas "normas de convivencia" establecían -entre otras- las siguientes "conductas esperables" y los correspondientes castigos ante su eventual incumplimiento:

> (...) No decir malas palabras: Firmar el cuaderno de disciplina.
> No molestar: Pararlo en un rincón del aula.
> No ensuciar. Limpiar lo que ensucia.
> No escupir. Lavarle la boca con jabón. (...)
> No tirar el pan: Que lo coma aunque lo hubiera tirado...

Luego la alumna escribió:
"Cuando leí este recorte no lo podía creer, pensé que sería una broma o algo así. Cuando comprobé que se trataba de la verdad, pensé en lo que tratamos en el teórico de Pedagogía sobre que la base del control que realiza el poder está en vigilar y castigar, como dice Foucault. Lo que pasa en esta escuela de La Pampa es un ejemplo claro (...)"

b) Diario de Campo:

Registro de experiencias de enseñanza, apuntando a que los profesores reflexionen acerca de sus propias prácticas.

Un Profesor de la Facultad de Ingeniería relata -a través de varios asientos del diario - como modificó la manera de desarrollar los teóricos de la asignatura a su cargo. En uno de los registros dice:

"Luego de una semana (...) he observado con satisfacción con qué responsabilidad han resuelto llevarlo a cabo. Hoy solamente asistí al aula por si alguien necesitaba realizar una consulta. Me encontré con la grata sorpresa de los integrantes de los tres grupos estaba estudiando sus temas. Algunos analizando en grupos los conceptos teóricos del análisis de Nyquist (...) Los otros enfrascados en poder solucionar el tema de la graficación de las funciones en función de la frecuencia. Lo que más me llamó la atención es que todos habían recopilado abundante información sobre los temas. Incluso había libros cuya existencia yo desconocía en la biblioteca de la facultad (...) Desconozco si aprenderán todos los temas, pero con seguridad sabrán bastante más, que yo si los hubiera dictado en la forma tradicional de teoría y práctica."

c) Estudio de caso:
Experiencia sobre la validez de un instrumento de evaluación:

Al comenzar un curso sobre evaluación de los aprendizajes se administra una encuesta sobre conocimientos previos. Las preguntas son del tipo:

01	¿Conoce la diferencia entre evaluación de procesos y evaluación de productos?	Marcar con una cruz (**X**)

01		Mucho
02		Medianamente
03		Nada
04		Otros (ESPECIFICAR):_____

A partir de una definición de Evaluación Diagnóstica, el grupo analizará críticamente la encuesta administrada previamente.

d) Prácticum reflexivo: La observación. (El rompecabezas)
Schön (1992) considera al *prácticum reflexivo* como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Y aunque pueden ser pensados para desarrollar ambos tipos de reflexión, en estas experiencias se pone en juego en forma privilegiada: la reflexión **en la acción.**

1. Formar 1 grupo de: 4 participantes, 4 evaluadores descriptivos, 4 evaluadores interpretativos, 4 evaluadores sistemáticos, 4 calificadores y dos metaevaluadores.
2. Los participantes comienzan a jugar y los observadores deberán hacer un registro para evaluar la tarea, según su tipo de evaluación (descriptiva, interpretativa, sistemática y calificadora)
3. Al finalizar el tiempo de juego se da la solución de la Tarea.
4. Luego se pide a algunos participantes que hagan su autoevaluación.
5. Después cada evaluador comunicará su evaluación.
6. Los metaevaluadores (de dos grupos) analizan las semejanzas y diferencias entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de los evaluadores
7. Plenario: Comparar las diferentes evaluaciones, hacer anclajes teóricos, etc.

e) La argumentación. (El juicio). Otro Prácticum reflexivo.

Se organizará una sesión del Tribunal que juzgará la Ley de los Servicios de Comunicación Audiovisual

La Fiscalía (3 fiscales) intentará justificar los perjuicios que causará la aplicación de esta ley y la Defensoría (3 defensores) procurará fundamentar sobre los beneficios de la aplicación de esta ley.
Un Juez coordinará el desarrollo del juicio.
6 jurados analizaran los distintos argumentos de Fiscales y Defensores, y emitirán –por mayoría- su veredicto.

f) El portafolios

Un portafolio es un registro del aprendizaje, que se concentra en el trabajo del alumno y su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales (National Education Association, 1993)

Un portafolio es un procedimiento de producción, que permiten recopilar productos de proyectos de curso, variados escritos, grabaciones y otras muestras de acciones y creaciones de los alumnos.

En su tesis doctoral, la colega brasilera Marcia Ambrosio Rodrigues Rezende de la Universidad Federal de Minas Geraes, nos aporta un interesante registro de uno de sus alumnos:

> La profesora, sin mostrarnos ningún diseño, dictó una serie de características que debería reunir un bicho, que cada uno de nosotros deberíamos diseñar. (…) (Alysson).
>
> La dinámica del bicho. La profesora habló de 11 características de un bicho y nos solicitó que diseñaramos un bicho con esas características. Yo llegué atrasado y terminé no diseñando ese bicho. Pero pude percibir que los bichos salían diferentes, porque la representación del bicho pasa por el conocimiento que cada uno tiene de cosas que están en su realidad. De acuerdo con el conocimiento del mundo de cada uno. Como aquel conocimiento del bicho fue fragmentado, fue difícil comprenderlo todo. Está ahí la lección: no gana nada el profesor, si sus alumnos llegan a comprender a partir de la fragmentación del conocimiento. (Evandro). (Rodrígues Rezende, 2010: 278).[8]

g) Aprendizaje Basado en Problemas. (ABP)[9]

La Violencia en una escuela

Ante los hechos repetidos de violencia en una escuela, la supervisión escolar convoca a un equipo de profesionales, y les solicita diseñar in proyecto de intervención desde la educación, para la prevención de la violencia en la escuela.

El grupo deberá elegir, de entre sus miembros, quienes representen el rol de estos profesionales que integran el equipo de profesionales de la escuela:

- Un/a psicólogo/a.
- Un/a sociólogo/a.
- Un/a antropólogo/a social.
- Un/a comunicador/a social.
- Un/a psicopedagogo/a.
- Un maestro o profesor.

[8] RODRÍGUES REZENDE, M. A. (2010). LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y LA EVALUACIÓN. EL ESPEJO DEL PORTAFOLIO: MEMORIA DOCENTE Y DICENTE. Tesis de Doctorado. Belo Horizonte: UFMG. (La traducción es nuestra).

[9] El método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá, en la década de los 60. Esta metodología, se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica, cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema.

y participar en una reunión de equipo, en la cual se deberían formular las ideas centrales del proyecto.

Los seis participantes dispondrán de 60 minutos de preparación y cada uno de ellos contará con un asesor para preparar su argumentación y durante la reunión. Además podrán utilizar toda la bibliografía que necesiten, consultar internet y a profesores u otros estudiantes.

h) Incidentes críticos.

Woods (1997: 230) propone el trabajo con incidentes críticos. Estos son: "…momentos y episodios muy cargados, que tienen enormes consecuencias para el cambio y desarrollo personal".[10] Presentaré un registro autobiográfico, de un incidente crítico:

> En una investigación sobre los exámenes en la universidad, y a los fines de generar un mecanismo de control de nuestra implicación, realizamos un ejercicio. Primero observábamos un examen y luego entrevistábamos al alumno que había sido examinado. Durante el examen observo que la alumna elije como tema: la discriminación educativa, y se basa en un texto mío que aborda esa temática. No pude evitar pensar en "el oficio del alumno" y en que la estudiante apelaba a una estrategia de supervivencia: elegir un tema que al profesor le interesaba.
> Sin embargo, al preguntarle acerca de la elección del tema, en la entrevista, me respondió:
>
> > *Lo que pasa es que yo soy de Eldorado, y allí hay una comunidad alemana muy fuerte. Y yo iba a la escuela alemana, pero mi familia no tiene ese origen. Y lo que sucedía en la escuela, era que había dos tipos de alumnos: los alemanes (que tenían muchos privilegios) y los otros. También dos tipos de padres, y así… Por eso me interesé en esto. Porque yo sufrí la discriminación…*

Y para cerrar esta exposición, me gustaría compartir con Uds. una hermosa sentencia de SOLOMON IBN GABIROL (1021-1058)

> 'En el camino a la sabiduría, el primer paso es silencio; el segundo, escuchar; el tercero, recordar; el cuarto, practicar; el quinto, enseñar a otros.'

[10] WOODS, M. (1993). EXPERIENCIAS CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. Madrid. Paidós.