

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO
DE NIVEL SECUNDARIO.**

**La construcción de competencias docentes durante la
Residencia pedagógica en el Profesorado en Letras
de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina)**

Director: Dr. Julián Luengo Navas

Co-Director: Dr. Raúl A. Menghini

Tesista: Lic. Berta G. Aiello

Granada, Junio 2015

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Berta Graciela Aiello
ISBN: 978-84-9125-175-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40401>

AGRADECIMIENTOS

Estoy convencida de que los proyectos de gran envergadura no pueden realizarse en soledad. Esta Tesis Doctoral se inscribe en tal calificación y su elaboración comparte el requerimiento implícito de haber trabajado con otros. Sin embargo, suele ser bastante arduo reconocer a todas las personas que nos han acompañado en el camino de la investigación y se corre el riesgo de caer en olvidos que, aunque involuntarios, no dejan de ser injustos. Asumiendo las contingencias, me complace expresar mi profundo agradecimiento a quienes más cercanamente han transitado conmigo esta significativa experiencia.

El primer reconocimiento es para mi estimado Director de Tesis, el Dr. Julián Luengo Navas, quien con su proverbial mesura y su incondicional disponibilidad caminó a mi lado sosteniendo cada uno de los momentos de construcción de este intenso trabajo. Su apoyo constante y generoso representó el mejor estímulo para avanzar con ahínco.

En su múltiple condición de co-director de esta Tesis, profesor universitario del espacio de la formación docente inicial, colega y amigo, el Dr. Raúl A. Menghini encarnó alternativamente cada una de estas figuras para ofrecerme orientaciones y sugerencias, tanto como su inestimable escucha ante mis numerosas dudas y cavilaciones.

De la mano del Dr. Jesús Domingo Segovia di los primeros pasos de esta Tesis y por su insistencia ingresé y me abrí paso en el intrincado mundo de las competencias. Sus valiosas contribuciones iniciales me permitieron establecer un rumbo confiable en la búsqueda de nuevos conocimientos.

El Dr. Diego Sevilla Merino, testigo comprometido, dispensador de ánimos y fortalezas, ponderador de los méritos de los otros tan eximio que se hace difícil no creerle. Gracias por estar ahí.

A la Dra. Elda Monetti, también colega y amiga, quien, una vez más, me regaló la criticidad de su mirada y su inefable compañía para sostener este proyecto.

A los residentes del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur que, al permitirme compartir sus experiencias de iniciación en la docencia, me abrieron las puertas para comprender un atrapante fragmento de la realidad educativa. Sin sus voces esta tesis habría sido muy distinta.

A los docentes de la Universidad Nacional del Sur y de las escuelas secundarias comprometidos en la Residencia pedagógica, cuyos nombres me veo obligada a omitir en aras de preservar la confidencialidad de los valiosos datos que me aportaron en relación con el desenvolvimiento de las prácticas de enseñanza.

Finalmente, aunque ellos ya lo saben, quiero hacer público mi agradecimiento a los integrantes de mi familia, sobre quienes proyecté el sentido de mi vida. Reconozco ampliamente –y me disculpo por esto– que les tocó la parte más álgida de este derrotero, la de los apuros, los olvidos y las ausencias. Mi esposo se debatió entre la espera estoica de que todo volviera a la normalidad y la gozosa complacencia con que secunda cada uno de mis planes. Mis hijos nunca pudieron ocultar tanto el orgullo como el asombro y la extrañeza frente a mi gusto por estudiar. Mis nietos se acostumbraron a buscarme sólo en mi escritorio, donde me hallaban con la mirada fija en la computadora, y pronto descontaron mi participación en sus juegos. Creo que mi mamá no tiene muy en claro cuánto ha incidido en mis decisiones profesionales. Una especial y nostálgica mención para mi papá que se despidió en el camino, aunque no dejó de sentirlo siempre a mi lado. Inmigrante italiano, con unos pocos años de escolaridad, pero con una inteligencia brillante, supo transmitirme cómo construir mi propio proyecto de vida, desde bases sólidas, dignas y solidarias. Por él y para él, guardo celosamente un fortísimo sentimiento filial y mi más genuina gratitud.

*A Jorge,
con quien comparto cada día
la experiencia de vivir.*

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE. EL PROCESO CONSTRUCTIVO DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO I. LAS COMPETENCIAS SOBRE EL TAPETE	13
Presentación	15
1. Para entrar en tema	16
2. Qué son las competencias	17
2.1. Desde la etimología	18
2.2. Revisitando la historia	19
2.2.1. Bajo el imperio de la ciencia	19
2.2.2. Aires de <i>revolución</i>	24
2.2.3. El futuro ya llegó: la coexistencia de paradigmas	26
2.3. La mirada integradora como propuesta en la supercomplejidad	31
2.3.1. Enfocar holísticamente las competencias	32
3. Acerca del discurso de las competencias	42
3.1. ¿De qué se habla hoy en las universidades europeas?	42
3.1.1. El proyecto <i>Tuning</i>	43
3.1.1.1. Breve glosario <i>Tuning</i>	46
3.1.1.2. <i>Addenda</i>	50
3.1.2. Allende los mares: Proyecto Alfa <i>Tuning</i> América Latina	51
3.2. ¿Por qué “discurso”?	54
3.3. Notas para desmitificar la inocencia del discurso	57
3.3.1. Una mirada crítica sobre “el modelo de armonización <i>Tuning</i> ”	57
3.3.2. Entre implícitos e implicaciones	63
3.4. Sacar partido	67
CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE: TIEMPOS, ESPACIOS Y REGULACIONES	69
Presentación	71
1. La universidad americana: de la conquista a la globalización	72
2. Apuntes históricos sobre la formación de docentes en Argentina	77
2.1. El maestro misionero	79
2.2. Profesores para la élite	81
2.3. Entre sujeciones y ataduras: el precio del profesorado eficiente	84
2.4. Los profesores en tiempos de transición democrática	87
3. La formación docente en la legislación argentina	89
3.1. La propuesta “transformadora” de los noventa	90
3.1.1. La Ley Federal de Educación: dictámenes y procedimientos de	

implementación	91
3.1.2. La Ley Provincial de Educación: su incidencia sobre el sistema formador jurisdiccional	94
3.1.3. La Ley de Educación Superior, entretelones de su sanción	97
3.2. Normativas del tercer milenio	99
3.2.1. Hacia la rearticulación del sistema educativo: algunas resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación	100
3.2.2. La Ley de Educación Nacional, ¿más de lo mismo?	102
3.2.3. El Instituto Nacional de Formación Docente en acción	104
4. La formación en la práctica docente en los lineamientos nacionales y provinciales	110
4.1. Encuadre normativo nacional	110
4.2. Los bonaerenses marcan la diferencia	115
4.3. La formación de profesores universitarios en cuestión	121
CAPÍTULO III. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y COMPETENCIAS	127
Presentación	129
1. Formarse docente	130
1.1. Los procesos de formación: uno y los mediadores	130
1.2. Entre conocimientos y saberes	132
2. El lugar de las competencias en la formación docente inicial	138
3. Clasificaciones (arbitrarias) de competencias docentes	142
CAPÍTULO IV. EL ENTRAMADO DECISIONAL DE LA INVESTIGACIÓN	147
Presentación	149
1. Desde la “cocina” de la investigación	149
2. ¿Quiénes son los sujetos?	155
3. Entre el terreno y el escritorio: acciones en dos escenarios	160
3.1. Técnicas de recolección de datos	160
3.1.1. Observación natural	161
3.1.2. Entrevista en profundidad	162
3.1.3. Lectura de documentos	165
3.1.4. Encuesta de autoadministración	165
3.1.5. Diario de campo	166
3.2. Técnicas de análisis de los datos	167
4. Hoja de ruta: Acerca del procedimiento seguido	169
SEGUNDA PARTE. LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA	171
CAPÍTULO V. FORMAR DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD	173
Presentación	175
1. La Universidad Nacional del Sur: contexto institucional de la investigación	176
1.1. Dimensión socio-histórica: el reconocimiento del pasado que nos constituye	177
1.2. Dimensión organizativo-institucional: entre encuadres e intersticios	180

1.3. Dimensión curricular: la formación docente en los planes de estudio	182
2. El Profesorado en Letras: recorte empírico de estudio	185
3. Práctica Docente Integradora, donde “se hacen” las prácticas	189
3.1. Repasando la noción de prácticas docentes	190
3.2. De encuadres y propuestas formativas	192
4. La Residencia pedagógica: espacio de iniciación a la docencia en el nivel secundario	199
4.1. Práctica institucionalizada, por ende, reglada	202
4.2. El encuentro de instituciones formadoras	205
4.3. Los sujetos de las prácticas	207
4.3.1. El residente	207
4.3.2. El profesor de la práctica	209
4.3.3. El profesor asesor de la disciplina	210
4.3.4. El profesor orientador	211
4.4. Una observación resignificada	213
5. Acerca de capacidades docentes esperadas	215
5.1. La elaboración del diagnóstico institucional y áulico	217
5.2. El diseño de planificaciones de unidad didáctica y de clase	220
5.3. La intervención pedagógica en un curso asignado	224
5.4. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos	225
CAPÍTULO VI. DESDE LA CASUÍSTICA:	229
RESIDENTES QUE CONSTRUYEN COMPETENCIAS DOCENTES	
Presentación	231
1. En busca de competencias docentes	232
2. Caracterización de los casos estudiados	234
Caso N° 1: Belén, la residente estratégica	239
1. Competencia para elaborar el diagnóstico institucional y áulico	241
2. Competencia para diseñar planificaciones de unidad didáctica y de clase	246
3. Competencia para intervenir pedagógicamente en el curso asignado	260
4. Competencia para evaluar los aprendizajes de los alumnos	276
5. Pensar y pensarse: los procesos de reflexión sobre la propia práctica	285
6. La construcción de competencias docentes desde la temporalidad	288
7. Acerca del nombre	292
Caso N° 2: Matías, el residente bifronte	293
1. Competencia para elaborar el diagnóstico institucional y áulico	296
2. Competencia para diseñar planificaciones de unidad didáctica y de clase	301
3. Competencia para intervenir pedagógicamente en el curso asignado	311
4. Competencia para evaluar los aprendizajes de los alumnos	330
5. Pensar y pensarse: los procesos de reflexión sobre la propia práctica	342
6. La construcción de competencias docentes desde la temporalidad	343
7. Acerca del nombre	349
Caso N° 3: Nayla, la residente comprometida	353
1. Competencia para elaborar el diagnóstico institucional y áulico	355
2. Competencia para diseñar planificaciones de unidad didáctica y de clase	360
3. Competencia para intervenir pedagógicamente en el curso asignado	372
4. Competencia para evaluar los aprendizajes de los alumnos	386

5. Pensar y pensarse: los procesos de reflexión sobre la propia práctica	396
6. Acerca del nombre	397
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS	401
Presentación	403
1. De deliberaciones y propuestas	404
2. Bajo la orientación de la teoría	406
3. Desde la heurística	407
4. Un cierre que abre a nuevas líneas de indagación	418
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTOS CONSULTADOS	421
ANEXO DOCUMENTAL. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	443
I Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras (Res. MECyT 1021/06).	445
II Protocolo de entrevista a los residentes	446
III Técnicas de análisis de los datos. Método comparativo constante. Registro de datos: Desgrabación de entrevista. (fragmento)	447
IV Técnicas de análisis de los datos. Método comparativo constante. Identificación de temas recurrentes. Fichado. (fragmento)	449
V Ficha de observación de clases. Práctica Docente Integradora (UNS).	450
VI Caso N° 1. Apreciaciones evaluativas de la profesora orientadora, según dimensiones de análisis, en relación con los saberes movilizados.	452

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1.	Competencias genéricas según categorías.	45
Tabla 1.2.	Clasificación de competencias para la Educación Superior.	48
Tabla 1.3.	Universidades argentinas participantes del Proyecto <i>Tuning</i> América Latina, según áreas temáticas. Primera etapa.	52
Tabla 1.4.	Universidades argentinas participantes del Proyecto <i>Tuning</i> América Latina, según áreas temáticas. Segunda etapa.	53
Tabla 2.1.	Esquema organizador de la legislación educativa argentina, según períodos.	90
Tabla 2.2.	Síntesis de contenido de algunos artículos del Capítulo II de la Ley de Educación Nacional.	103
Tabla 2.3.	Listado selectivo de las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación, posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional, con mención de su contenido principal.	105
Tabla 2.4.	Campo de la Práctica Docente. Diseño Curricular de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.	119
Tabla 2.5.	Distribución porcentual de docentes en actividad a 2004, según tipo de titulación, por nivel de enseñanza.	124
Tabla 3.1.	Comparativa sobre contenidos del conocimiento profesional docente.	136
Tabla 3.2.	Diferenciación de mundos, sus hipótesis y lógicas predominantes, desde la perspectiva de Barbier (1999).	139
Tabla 3.3.	Contenidos / capacidades de las prácticas docentes, según formulación de Davini (2015).	145
Tabla 4.1.	Distribución de los residentes 2014, según sexo y tipo de escuelas en las que realizan la Residencia.	156
Tabla 4.2.	Selección de residentes, según tipo de escuela en la que realizan la Residencia año y número de alumnos del curso a cargo.	159
Tabla 4.3.	Técnicas de recolección de datos en relación con los objetivos específicos, por capacidades que permiten la construcción de competencias.	161
Tabla 4.4.	Relación entre dimensiones del proceso de construcción de competencias y preguntas comprendidas en la guía de entrevista.	164
Tabla 4.5.	Contenidos del cuestionario, según aspectos considerados.	166
Tabla 4.6.	Vinculación y complementariedad entre las fuentes de datos, las técnicas de recolección y los tipos de análisis utilizados.	169

Tabla 5.1.	Incumbencias del Profesor en Letras.	188
Tabla 5.2.	Aspectos normativos de orden organizativo-estructural y referidos a los sujetos involucrados del Reglamento de Residencia docente.	203
Tabla 5.3.	Categorías de análisis de los diagnósticos socio-comunitario, institucional y áulico, con mención de dimensiones posibles.	219
Tabla 6.1.	Opiniones de los residentes sobre aspectos concernientes a la carrera de profesorado.	237
Tabla 6.2.	Caso N° 1. Saberes académicos movilizados en la elaboración de los diagnósticos institucional y áulico.	245
Tabla 6.3.	Caso N° 1. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y los planes de clase, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.	251
Tabla 6.4.	Caso N° 1. Tipos de saberes movilizados en los procesos de planificación de unidad didáctica y de clases.	260
Tabla 6.5.	Caso N° 1. Segmentos de actividad y estrategias metodológicas, según momentos de la clase.	262
Tabla 6.6.	Caso N° 1. Tipos de saberes movilizados en los procesos de intervención pedagógica.	275
Tabla 6.7.	Caso N° 1. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y el plan de evaluación, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.	279
Tabla 6.8.	Caso N° 1. Tipos de saberes movilizados en la instancia de evaluación de los aprendizajes.	284
Tabla 6.9.	Caso N° 2. Saberes académicos movilizados en la elaboración de los diagnósticos institucional y áulico.	300
Tabla 6.10.	Caso N° 2. Cuadro comparativo del encabezamiento del plan de clase.	303
Tabla 6.11.	Caso N° 2. Coherencia interna entre componentes curriculares definidos en el plan de clase (fragmentos).	304
Tabla 6.12.	Caso N° 2. Cotejo de planes de clase (fragmentos).	304
Tabla 6.13.	Caso N° 2. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y los planes de clase, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.	305
Tabla 6.14.	Caso N° 2. Tipos de saberes movilizados en los procesos de planificación de unidad didáctica y de clases.	311
Tabla 6.15.	Caso N° 2. Relación entre intenciones y concreciones.	327
Tabla 6.16.	Caso N° 2. Tipos de saberes movilizados en los procesos de intervención pedagógica.	329
Tabla 6.17.	Caso N° 2. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y el plan de evaluación, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.	332
Tabla 6.18.	Caso N° 2. Identificación de procesos mentales implicados en las consignas de escritura del trabajo práctico evaluativo.	334
Tabla 6.19.	Caso N° 2. Tipos de saberes movilizados en la instancia de evaluación de los aprendizajes.	341
Tabla 6.20.	Caso N° 3. Saberes académicos movilizados en la elaboración de los diagnósticos institucional y áulico.	359
Tabla 6.21.	Caso N° 3. Relación de la propuesta de unidad didáctica con el Diseño Curricular provincial (fragmentos).	361

Tabla 6.22.	Caso N° 3. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y los planes de clase, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.	365
Tabla 6.23.	Caso N° 3. Tipos de saberes movilizados en los procesos de planificación de unidad didáctica y de clases.	371
Tabla 6.24.	Caso N° 3. Ubicación de la clase observada en la secuencia didáctica	374
Tabla 6.25.	Caso N° 3. Tipos de saberes movilizados en los procesos de intervención pedagógica.	384
Tabla 6.26.	Caso N° 3. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y el plan de evaluación, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.	387
Tabla 6.27.	Caso N° 3. Tipos de saberes movilizados en las instancias de evaluación de los aprendizajes.	395
Tabla 7.1.	Descripción de los componentes de las competencias docentes específicas.	410
Tabla 7.2.	Descripción de los saberes funcionales en orden a la Residencia movilizados en las competencias docentes específicas.	412
Tabla 7.3.	Descripción de las bases en que se fundan las acciones en relación con las competencias docentes específicas.	413

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1.	Clasificación de las competencias.	142
Figura 5.1.	Prácticas anidadas.	191
Figura 5.2.	Espacios de aprendizaje de Práctica Docente Integradora.	194
Figura 5.3.	La Residencia docente: en el cruce entre instituciones y sujetos.	201
Figura 6.1.	La construcción de competencias docentes en relación con los momentos de la enseñanza.	232
Figura 6.2.	Caso N° 1. Aspectos identificables en el plan de clase.	248
Figura 6.3.	Caso N° 1. Tipo y función de las actividades de los alumnos previstas en el plan de clase.	254
Figura 6.4.	Caso N° 1. Distribución de sujetos en el aula, durante el desarrollo de la primera actividad conjunta.	261
Figura 6.5.	Caso N° 1. Segmentos de actividad del momento de desarrollo de la clase.	264
Figura 6.6.	Caso N° 2. Secuencia de actividades propuesta para el desarrollo de la clase.	306
Figura 6.7.	Caso N° 2. Distribución de sujetos en el aula, durante el desarrollo de la primera actividad conjunta.	312
Figura 6.8.	Caso N° 2. Estructura de actividades de la clase del día.	313
Figura 6.9.	Caso N° 2. Relación entre información diagnóstica e intervención pedagógica.	317
Figura 6.10.	Caso N° 2. Esquema de intervención del residente para orientar la resolución de preguntas secuenciadas.	324
Figura 6.11.	Caso N° 2. Momentos de la clase según previsiones enunciadas en el plan de clase.	344
Figura 6.12.	Caso N° 2. Secuencia de actividades del residente para orientar la lectura comprensiva del texto literario.	348
Figura 6.13.	Caso N° 3. Relación entre las actividades de la residente y de los alumnos en función del resultado a lograr	363
Figura 6.14.	Caso N° 3. Distribución de sujetos en el aula, durante el desarrollo de la clase observada.	373
Figura 6.15.	Caso N° 3. Estructura de actividades de la clase del día.	375

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

*El lenguaje de la tesis es un metalenguaje,
es decir, un lenguaje que habla de otros lenguajes.*

Humberto Eco, 1977¹

De no haber sido por la indiscutible (y controvertida) actualidad del concepto de competencias en el ámbito de la educación superior en el mundo occidental, difícilmente me hubiera comprometido con el diseño y desarrollo de la presente investigación. Es que en la universidad argentina –y especialmente en la bahiense, que es la que más conozco– casi no se habla de competencias... todavía. Avizoro que los tiempos en que esta noción se generalice en nuestro medio no están tan lejanos como podría suponerse. La historia de la educación del país reconoce muchos capítulos en los que los derrotados académicos se han nutrido con la incorporación de las novedades europeas o norteamericanas de acuerdo con los vientos que soplaran.

Al preguntarnos sobre los factores que han concurrido a la entronización de las competencias como aspecto medular en la homologación de las titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, resulta pertinente volver la mirada hacia el contexto en que esto ocurre. En este sentido, todos habremos de coincidir en que, desde las últimas décadas del siglo pasado, somos testigos (y partícipes no siempre conscientes) de una profunda transformación a nivel de los procesos económicos y productivos, de la organización social y de la concepción del mundo y de la vida. Bajo la denominación de “revolución tecnológica” o “tercera revolución industrial”, enfrentamos cambios que, originados en las innovaciones y desarrollos de la robótica, las tecnologías de la información, la biotecnología y los nuevos materiales, impactan en todos los ámbitos de la actividad humana. Nuevos estilos de abordaje de la realidad, valores y creencias desestructurados, provocan el cuestionamiento de

¹ Eco, Humberto (1993) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Gedisa editorial. Barcelona. Pág. 182.

experiencias anteriores y generan rupturas paradigmáticas en la vida individual y social. Asistimos a la consagración de un nuevo modelo económico-social que cimienta sus esquemas en el conocimiento y en la competencia dentro de un vasto e ilimitado mercado mundial (Pozner, 1995).

En la caracterización amplia de este fenómeno de cambio complejo, paradójico y controvertido que indica la transición a la posmodernidad, se configuran rasgos o dimensiones inéditos no exentos de contradicciones en virtud de su exacerbación o simplificación, entre los que cabe mencionar:

- la velocidad de los cambios, la aceleración, la multiforme comprensión del tiempo y del espacio;

- la internacionalización o globalización de los fenómenos, que refleja la conquista de los límites del espacio geográfico, tanto como la desregulación de los estados;

- el papel que adquiere el conocimiento en relación con el crecimiento económico y la generación de bienestar social, y su incidencia en la proliferación de habilidades cambiantes, competitivas;

- la heterogeneidad y flexibilidad económicas, como nuevas formas de producción, consumo y vida económica, expresadas en organizaciones flexibles, mosaico móvil, redes empresariales articuladas, procesos laborales flexibles;

- el final de las certezas, cuyos impactos se traducen en la pérdida de la credibilidad de la sabiduría recibida y las creencias establecidas, el enseñoreo de la duda y la incertidumbre, la provisionalidad de los saberes científicos, el declive de las certezas morales y religiosas tradicionales;

- el yo ilimitado que en su vertiente positiva promueve la potenciación personal y social, los vínculos interpersonales, la colaboración;

- la simulación segura, asociada al auge de la cultura visual instantánea, con sus efectos en la atribución de sentidos y construcción de la realidad (Hargreaves, 1995; Pozner, 1995).

Paralelamente, la configuración de una nueva etapa del desarrollo del capitalismo, en la búsqueda constante de formas de reconversión inherentes al modelo, promovió la diseminación de las políticas neoliberales en todos los

continentes y en todos los países, bajo modalidades, estrategias y ritmos adecuados a las realidades e historias nacionales (Menghini, 2014).

En este marco global, el estado de deterioro generalizado alcanzado en la Argentina hacia fines de los ochenta como culminación de procesos internos y externos de larga gestación –expuesto en los análisis estructurales para la región latinoamericana que dieran lugar a la expresión “década perdida”²– significó la vuelta al predominio del liberalismo económico, el que, con la aparición de la “vanguardia de la Nueva Derecha”, se impuso como alternativa de presunta superación de la fuerte crisis imperante. La lectura de la crisis que desde parámetros propios produce el renovado movimiento induce a reestructurar ideas de vieja data a la luz de las condiciones de la coyuntura y formular su propuesta de recomposición política e ideológica bajo la denominación de “liberales de la nueva generación” (Paviglianiti, 1991:17) o “neoliberales”.

Concebido por los teóricos críticos como “un proceso de construcción hegemónica” (Gentili, 1997:11), el neoliberalismo “es un proceso amplio de redefinición global de las esferas [económica], social, política y personal, en el cual complejos y eficaces mecanismos de significación son utilizados para crear y recrear un clima favorable a la visión social y política liberal” (da Silva, 1996:101)³. Sus postulados defienden categorías tales como: la libre iniciativa, vía óptima para tender hacia la recuperación de la democracia, la economía y la sociedad; el incremento de las privatizaciones y la mercantilización; la minimización del estado, preferentemente a través de la flexibilización de las leyes sobre la empresa privada; el posicionamiento estatal fuerte en los valores considerados “correctos”, las normas y la enseñanza del conocimiento; la reconstrucción del carácter nacional con base en los valores empresariales individuales y en la moralidad tradicional.

Las políticas derechistas integran en su órbita principios económicos, políticos, sociales y culturales que devienen no sólo de enfoques liberales, sino de otros grupos sociales, entre los que establecen una alianza con intenciones hegemónicas. Así, la preeminencia de las virtudes del mercado auspiciada por los liberales se combina con la defensa de valores tradicionales propugnada por los sectores neoconservadores. La conjugación de ambos lenguajes –modelo “neo-neo”, para Rigal

² Expresión creada por los organismos internacionales, frente a la inercia recesiva del decenio de los 80, para ilustrar que “la magnitud del retroceso en materia de desarrollo constituyó, en términos históricos, un punto de inflexión en el patrón de desarrollo precedente en América Latina y el Caribe y una fase que marcará el desarrollo futuro de la región” (CEPAL, 1990:11).

³ En portugués en el original.

(2004)– resulta en acciones de neta definición ofensiva en búsqueda de la instalación de sus objetivos en la sociedad.

Es viable sostener que, subyaciendo a la oleada de cambios políticos y teóricos que se producen, se halle la comprensión de que para imponer sus políticas es necesario ganar la sociedad civil⁴. Las estrategias diseñadas para ello contemplan operar en la esfera cultural para introducir nuevos mecanismos de significación mediante la transformación y sustitución del sentido común existente⁵. En este orden, la definición de lo que la educación puede y debe hacer, la enunciación de lo correcto y lo incorrecto, la resignificación de conceptos como “calidad”, “excelencia”, “mérito”, “consumidor o usuario (ex-ciudadano)”, “competencias”, entre otros, inducen a “una reconversión cualitativa de las formas culturales e ideológicas que permiten *nombrar*⁶ lo social” (Gentili, 1997:115). De allí que el campo de la educación adquiera un papel estratégico en la vehiculización de las ideas sustentadas (da Silva, 1996).

Como parte de las agendas políticas neoliberales, tanto en la Unión Europea como en la Argentina comenzaron a gestarse fuertes cambios en educación y, en especial, en Educación Superior, en tanto espacio particularmente recortado del conjunto en virtud del interés al que responde el presente estudio.

Llegados a este punto, intencionalmente daré un giro al discurso que vengo sosteniendo para centrarme en algunas consideraciones que intentan esclarecer el sentido que le he asignado a esta Tesis Doctoral.

Personalmente creo que esta tesis se orienta a fortalecer puentes tendidos hace ya algún tiempo. Paso a explicarme. En ocasión de mi estancia en Granada en el año 2010, junto a mis colegas Raúl A. Menghini, Marta Negrin y Cecilia Borel (reciente y dolorosamente fallecida), en el marco del desarrollo de un proyecto de cooperación internacional⁷, se planteó la conveniencia de que enfocara mis proyectos de investigación (que por ese entonces versaban sobre evaluación de los aprendizajes en la universidad) en relación con el papel que juegan actualmente las competencias en

⁴ “Todo sistema social necesita un sistema cultural de significación que sirva para mantenerlo, desestabilizarlo o hacerlo más receptivo al cambio” (Fiske, en Apple, 1997:30).

⁵ El sentido común, en tanto “modos habituales de comprender la actividad cotidiana” (Apple, 1997:34), inscribe en la historia y en el tejido social un conjunto y modalidad particular de categorías y clasificaciones o *habitus* con las que los sujetos definen su percepción del mundo e interpretan las relaciones sociales de las que participan.

⁶ En bastardilla en el original.

⁷ Hago referencia al Proyecto “La formación del profesorado ante la exclusión social. Buenas prácticas docentes” (código B/017948/08). Fue financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y actuaron como responsables el Dr. Diego Sevilla Merino por la Universidad de Granada y el Dr. Raúl A Menghini por la Universidad Nacional del Sur.

los procesos educativos. En un principio, la sugerencia me desconcertó, porque la inmediata asociación de ideas que fui capaz de realizar me llevó a recuperar lo que sabía hasta el momento sobre competencias, lo cual, en resumen, remitía a un claro rechazo (¿estigmatización?) por su inscripción en los enfoques tecnicistas de la educación. “¿Qué me están queriendo decir?”, pensaba para mis adentros. Pero tomé nota del comentario. A mi regreso a Argentina, me sumergí, literalmente, en el estudio de esta temática. Conseguí una buena cantidad de libros, bajé e imprimí decenas de artículos que navegaban por Internet corriendo el riesgo de infoxicarme y me dediqué a leer con detenimiento. Así, tomé conocimiento de la vigencia y actualidad del tema en la Unión Europea y en otros países occidentales. Algunos textos me llevaron a constatar que mis primeras apreciaciones no estaban tan erradas. Otros, en cambio, me permitieron acceder a un nuevo modo de pensar las competencias, a partir de su inserción en un marco integrador, holístico desde el cual es posible resignificar el concepto y atribuirle una renovada funcionalidad para orientar la formación profesional universitaria.

El paso siguiente consistió en rastrear qué carreras de la Universidad Nacional del Sur se implementan con base en un curriculum centrado en competencias, de modo de contar con un espacio contextual adecuado para fundar una investigación científica. La búsqueda fue brevísima, en tanto que proporcionó un único resultado: Medicina. Esta comprobación dio paso a la aparición de un nuevo problema, cuya pregunta central expresé en estos términos: “¿Qué relación tienen mi formación académica, mis experiencias laborales, mis intereses profesionales con la carrera de Medicina?”. La respuesta sobrevino casi al instante: “Poco o nada”. Si bien estaba segura de que podría proponerme investigar, por ejemplo, cómo se implementan los procesos evaluativos en la carrera, el campo de la salud se me antojaba lejano y no lograba atraparme.

Participo de la idea de que cuando uno emprende un proyecto de tanta envergadura como es la realización de una Tesis Doctoral, se debe partir del convencimiento de que está abordando una cuestión que lo apasiona. Sólo así es posible transmutar la enorme dedicación y el esfuerzo casi titánico que demanda la tarea en un profundo sentimiento de satisfacción y una espléndida oportunidad de crecimiento profesional. No necesito preguntarme sobre lo que me apasiona. De hecho, llevo décadas (más de las que estoy dispuesta a confesar) cultivando este gusto: el compromiso por la formación docente. Desde sus inicios, mi carrera docente se desarrolló (y aún lo hace) en esta línea, propiciando que llegara a comprender la

problemática que a ella concierne y a mantenerme abierta a lo que puedan aportar nuevos planteos o propuestas de formación.

En dirección al diseño de tesis, sólo restaba atar los dos cabos: competencias y formación docente. El nudo resultante de tal vinculación es justamente de lo que se ocupa este estudio. Creemos que de algún modo esta conjunción constituye un cierto tipo de “puente”, en tanto intenta conectar lo que acaece en el EEES en relación con la centralidad de las competencias en las titulaciones y la lectura de los resultados de la formación docente inicial del profesorado universitario para el nivel secundario de Bahía Blanca (Argentina) en términos de posibilidades de construcción de competencias durante el período de Residencia pedagógica.

Parto de definir las competencias como la capacidad o estructura dinámica de atributos de la persona por la cual realiza la acción de movilizar reflexiva, pertinente y creativamente un conjunto de saberes seleccionados para resolver problemas, guiar acciones y/o actuar en las situaciones complejas que se plantean en un determinado contexto. De acuerdo con esta enunciación y haciendo foco en el campo de la formación docente inicial, los objetivos de la tesis se orientan a inferir y/o identificar la ocurrencia de las operaciones que, en calidad de dimensiones de análisis, darían cuenta del proceso de construcción de competencias docentes específicas que es posible llevar adelante en los espacios formativos destinados a la iniciación en la acción docente.

En carácter de hipótesis de la investigación, sostengo la proposición de que los residentes construyen competencias docentes específicas durante la Residencia pedagógica, tras lo cual la intención se centra en inferir cuáles son tales competencias y qué características presentan. Los objetivos específicos se formulan en orden a:

- Identificar los saberes movilizados por los residentes para desarrollar el proceso de enseñanza, distinguiendo el tipo y el origen al que los mismos refieren.
- Identificar los fundamentos que sostienen las decisiones metodológicas (instruccionales y de gestión) adoptadas durante las clases impartidas.
- Reconocer la existencia de instancias de reflexión sobre lo actuado en las clases.

- Estimar la pertinencia de la selección e integración de saberes realizadas por los residentes en relación con la situación educativa a resolver.

Aun a sabiendas de que los objetivos propuestos no comprenden la totalidad de los propósitos concernientes a este estudio, estimo que han sido suficientemente adecuados para otorgar una cierta direccionalidad a la indagación.

La tesis se estructura en dos partes. La primera, titulada “El proceso constructivo de la investigación”, presenta el encuadre general de la investigación. Está integrada por cuatro capítulos que exponen la construcción de los marcos teórico y metodológico, los cuales sirven de base al proceso investigativo.

El Capítulo I aborda el polémico reingreso del concepto competencias en el escenario educativo. Con la intención de ofrecer aportes que faciliten su comprensión, primeramente se traza un recorrido histórico que permite apreciar los sentidos asignados desde distintos modelos de pensamiento. A continuación, la presentación se dedica al tratamiento y discusión de lo que ha dado en denominarse “el discurso de las competencias” como enfoque adoptado para equiparar la formación profesional universitaria europea y, en menor escala, latinoamericana.

El Capítulo II vertebra el segundo núcleo de esta tesis: la formación docente inicial dispensada en las carreras de profesorado de las universidades argentinas. En atención a que esta tesis habrá de ser leída por académicos pertenecientes a otros contextos geográficos, por ende, no necesariamente informados respecto de cómo se han desarrollado las cuestiones educativas en estas alejadas latitudes, me ocupo especial y respetuosamente de detallar el derrotero seguido en mi país en relación con la formación de docentes para el nivel secundario. La exposición recalca luego en la descripción de los marcos legales que regulan los lineamientos curriculares para la formación docente de los distintos niveles (nacional y provincial) en que se estructura el sistema educativo de nivel superior, con especial señalamiento de los modos de encarar la formación en la práctica.

El Capítulo III articula las líneas tratadas en los capítulos anteriores – competencias y formación docente inicial–, y pone la mirada en la postulación de competencias específicamente orientadas a la profesión docente.

Cerrando esta primera parte, el Capítulo IV presenta el conjunto de decisiones tomadas respecto del proceso metodológico y las acciones de investigación a realizar

para confrontar un corpus teórico con un corpus empírico, según el modo de operar propio del enfoque cualitativo de investigación, mediante el estudio de casos.

La segunda parte, “La construcción de competencias en la Residencia pedagógica”, integra dos capítulos en los que se despliega el trabajo desarrollado en la empiria.

En esta dirección, el Capítulo V describe el contexto institucional en el que se desarrolla la investigación. Así, en un marco de creciente concreción, se puntualizan con suficiente detalle la Universidad Nacional del Sur, el Profesorado en Letras y la cátedra de Práctica Docente Integradora, de la que depende el espacio de formación en la práctica de los aspirantes a la docencia en el nivel secundario: el período de Residencia pedagógica.

El Capítulo VI se destina a la presentación de los resultados de la investigación. El estudio de los tres casos seleccionados se dirige al análisis de los procesos desarrollados por los residentes para encarar la actuación docente en los distintos momentos que la enseñanza plantea: diagnóstico, planificación, intervención pedagógica y evaluación de los aprendizajes, en procura de inferir los saberes que movilizan y orquestan selectiva, fundada y pertinentemente para resolver cada situación que enfrentan, como indicadores del proceso de construcción de competencias docentes.

Cierra esta Tesis Doctoral el Capítulo VII el que, volviendo sobre el problema de investigación inicial, expone los desarrollos teóricos construidos y caracteriza las competencias docentes específicas identificadas, a la luz de los resultados obtenidos.

Para concluir esta introducción, quiero señalar que he puesto mi mayor empeño en sostener la rigurosidad científica que a este tipo de producciones compete. Al mismo tiempo, he procurado ser fiel a mi permanente inquietud por componer textos que sean “amables” con el lector. El juego verbal contenido en las titulaciones, por ejemplo, –además de apelar a la función creativa del lenguaje escrito– se inscribe en esta línea. Estoy convencida de que ambas decisiones no entran en contradicción, antes bien, tienden a una complementación que, de última, expresa un estilo personal de comunicación.

PRIMERA PARTE

EL PROCESO CONSTRUCTIVO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

LAS COMPETENCIAS SOBRE EL TAPETE

PRESENTACIÓN

1. PARA ENTRAR EN TEMA

2. QUÉ SON LAS COMPETENCIAS

3. ACERCA DEL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS

CAPÍTULO I

LAS COMPETENCIAS SOBRE EL TAPETE

El mundo social es el lugar de luchas a propósito de palabras que deben su gravedad –y a veces su violencia– al hecho de que las palabras hacen las cosas, en gran parte, y que cambiar las palabras, y, más generalmente las representaciones [...], es ya cambiar las cosas.

Pierre Bourdieu, 1996⁸

PRESENTACIÓN

En calidad de cuestión epocal, las competencias irrumpen en los planteamientos educativos de las sociedades occidentales generando visiones encontradas y polémicas. Eje vertebrador de una propuesta dogmática de cambio o dispositivo prometedor para la reestructuración y renovación de las instituciones y sus modos tradicionales de trabajo pedagógico, constituyen dos formas de leer un fenómeno que –más allá de su admisión o rechazo– conmueve representaciones colectivas y modos de ejercer la docencia fuertemente arraigados.

Poner las competencias sobre el tapete significa literalmente exponerlas para discutir las y analizarlas. Con este propósito, el presente capítulo constituye un intento por precisar qué se entiende por competencias en el escenario educativo actual, habida cuenta de su selección como concepto nuclear de las adecuaciones de las titulaciones universitarias europeas y, aunque más incipientemente, latinoamericanas. Para ello, se traza un recorrido histórico que permite apreciar los sentidos asignados desde los distintos modelos de pensamiento que acompañan el dinamismo de los sucesos sociales. A continuación, el abordaje de lo que ha dado en denominarse “el discurso de las competencias” pone en cuestión el enfoque particular adoptado para equiparar la formación profesional universitaria.

⁸ Bourdieu, Pierre (1996) *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona. Pág. 62.

1. PARA ENTRAR EN TEMA

La primera década del siglo XXI ha representado para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) un tiempo de cambios y de fuertes debates en el seno de las comunidades universitarias. Los vientos de reformas impulsados a partir de la Declaración de Bolonia (1999) sacudieron las tradicionales estructuras académicas abriendo espacios para la manifestación de variados posicionamientos políticos e ideológicos. Desde la aceptación expectante, más o menos fundada, hasta la resistencia crítica, los colectivos docentes no pudieron soslayar la consideración del ingreso inminente a unos nuevos modos de hacer docencia, cuyos alcances y limitaciones, suficientemente claros en el discurso, no lo serían tanto a nivel de las prácticas cotidianas.

En aras de aportar a la convergencia continental desde la esfera de la Educación Superior, el movimiento reformista partió de reconocer las formas que adoptan en la actualidad las sociedades occidentales más desarrolladas y, en particular, los rasgos de la cultura que éstas dinamizan. Así, el pasaje de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, la expansión del fenómeno de globalización y las reestructuraciones económicas asociadas al mismo, el desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y el despliegue de la cultura posmoderna que se juega entre lo incierto, lo turbulento y lo efímero, son algunos de los acontecimientos que dan cuenta de un nuevo orden de cosas al que es necesario responder desde perspectivas a estrenar o reconstruir. En este contexto, la universidad –en tanto institución social productora de cambios y, recíprocamente, impactada por éstos– se ve interpelada en sus tradicionales funciones e impelida a revisar su papel en relación con los fenómenos de la coyuntura.

Tras el logro de un objetivo plausible, tal como es el posibilitar la movilidad de los sujetos pedagógicos (estudiantes y académicos, en especial) entre las instituciones educativas de la Unión Europea, se encolumnaron los requerimientos para dotar de viabilidad a tal proceso. En este orden, la postulación de ciertas adaptaciones curriculares, metodológicas y tecnológicas, junto a reformas de los modelos de financiación universitaria, indujeron a los países miembros a gestionar cambios en sus respectivos sistemas educativos tendientes a alcanzar la homologación de sus titulaciones, en plazos acotados. Subyace la idea de que, mediante criterios y metodologías comparables, se estaría proveyendo a garantizar la calidad de la

educación impartida. Se estima, también, que la introducción de novedades habría de concurrir a una mejora de la docencia universitaria.

En este marco de decisiones vinculantes referidas a los planes de estudios de las carreras universitarias y su desenvolvimiento, se propone que los objetivos de enseñanza se formulen como resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias derivadas de los perfiles profesionales para los que preparan los estudios. El concepto de competencias reingresa, así, al mundo académico, mas no lo hace sin controversias.

Acaso por la vigencia de la noción de “aldea global” que emerge en los tiempos actuales, en tanto descriptor de las consecuencias socioculturales de la comunicación inmediata y mundial de todo tipo de información, las reformas propuestas también recalcan en América Latina. Numerosos países –entre los que se incluye la República Argentina– se abocan al estudio de los alcances y posibilidades comprendidas en ellas, con vistas a aportar en la mejora de sus propios sistemas educativos de nivel superior.

El brevísimo planteo antecedente amerita atender al análisis del discurso de las competencias instalado en los ámbitos educativos de educación superior, procurando especificar el concepto de competencias que nuclea el cambio en las carreras universitarias profesionalizantes y las cuestiones políticas, conceptuales, metodológicas y organizacionales implicadas en la reforma universitaria en marcha.

2. QUÉ SON LAS COMPETENCIAS

Apropiado del ámbito empresarial y del mundo del trabajo, el concepto de competencias ha ingresado y circula en la esfera educativa exhibiendo un complejo carácter polisémico y multívoco. En otras palabras, adopta distintos significados en virtud de la perspectiva teórica (conceptual y metodológica) desde la que se lo aborda e inclusive de los ámbitos (pedagógico, laboral) en los que se aplica, a la vez que suele nombrarse a partir de otros varios términos empleados en calidad de sinónimos. Considerando que estas atribuciones iniciales constituyen obstáculos a la comprensión (Morin, 2002), se hace necesario establecer algunas precisiones en orden a develar los sentidos que se le atribuyen.

2.1. Desde la etimología

Ya en 1690 John Locke advertía que “la mayor parte de las cuestiones y controversias que afectan a la humanidad reside en el uso dudoso e incierto de las palabras” (Locke, 1967:24). Por ello, y pretendiendo evitar malentendidos entre hablantes (o entre un escritor y sus lectores, para el caso que nos ocupa), uno de los requerimientos de todo acto comunicativo es establecer acuerdos sobre el o los significados de los términos a emplear. Una modalidad usual para ello es apelar a las definiciones ofrecidas por los diccionarios. Estas son “categorizaciones de lo real en signos socialmente reconocidos como adecuados y eficaces” (Kaës, 1968:1). Sin embargo, es preciso advertir las limitaciones de esta eficacia considerando tanto que las palabras no agotan la realidad designada, como que –por estar marcadas por elementos del contexto social de donde surgen– las denominaciones que se proponen son provisionales, fechadas y selectivas. Aun asumiendo estas restricciones, el rastreo del vocablo en los diccionarios constituye una buena aproximación inicial a significados compartidos.

En la lengua española, la palabra *competencia* deriva del vocablo latino *competentia* y admite su vinculación a dos verbos de grafía semejante: *competir* y *competere*. Compartiendo la misma raíz etimológica *competere* –que expresa la idea de ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir– ambos verbos tienen significados dispares⁹. En el sentido de *competir*, la competencia refiere a las situaciones de disputa, contienda, oposición o rivalidad entre personas o agrupamientos sobre algo, en general, lo mismo (productos, servicios y aun juegos deportivos, como se adjudica en el territorio americano), así como a cada uno de los grupos que participan en la pugna. Los sustantivos *competición*, *competidor*, *competitividad* y el adjetivo *competitivo* integran la familia de palabras asociada a esta acepción. Por el contrario, en el sentido de *competere* (entendido como concordar, corresponder, pertenecer) remite a la incumbencia, como obligación y cargo de hacer algo, a la pericia, aptitud o idoneidad de alguien (persona o entidad) para actuar o intervenir en determinados asuntos. De esta línea derivan el adjetivo *competente* (del latín *compētens, –entis*) para denominar a quien tiene tal cualidad, es decir, es conocedor, experto, apto en cierto asunto o le corresponde hacer algo por ello, y el sustantivo *competencia* (del latín *competentia*), en referencia tanto a la capacidad como a la permisión.

⁹ Fernández-Saliner Miguel (2006) aporta que es a partir del siglo XV cuando comienzan a atribuirse significados diferentes al verbo de origen.

Cabe acotar que la indefinición que conlleva connotar diversos significados apelando a un único término acaso constituya una limitación propia de algunas lenguas como la española (*competencia*), la francesa (*compétence*) o la alemana (*kompetenz*). En el inglés, por el contrario, existen dos palabras: *competence*, que puede ser asociada tanto al concepto y su teorización como a cualidades genéricas o habilidades que caracterizan al sujeto competente, y *competency*, atributo específico o exigencia particular que una persona puede o no tener (Short, 1984; Rychen y Salganik, 2004; Mulder, 2007), lo cual aporta una mayor precisión al nombrar tales sentidos.

2.2. Revisitando la historia

Sin pretender desarrollar la historia del concepto de competencia, resulta ilustrativo recuperar algunas informaciones en torno a su uso, evolución y comprensión a lo largo del tiempo como modo de ahondar en su comprensión.

2.2.1. Bajo el imperio de la ciencia

La noción de competencia, en términos de capacidad y permisión para el desempeño de ciertas tareas, está presente en la vida de los pueblos desde la más remota antigüedad. Acaso la apelación más arcaica de la que se tenga evidencia se ofrezca en el *Epílogo del Código de Hammurabi* (1760 a.C.), donde se invoca al rey babilónico como “rey competente”. Más cercano en el tiempo, en el *Lisis* de Platón (380 d.C.), se usa un concepto comparable –*ikanos* (capaz)– para aludir a la habilidad que, obtenida mediante el saber y la experiencia, permite obrar a un sujeto contando con la confianza de los demás (Mulder, 2007; Mulder, Weigel y Collings, 2008).

Dando deliberadamente un gran salto hacia la historia reciente, es en el siglo XX, en sintonía con el *zeitgeist* que reconoce el imperio de los postulados de la corriente positivista¹⁰, donde es posible rastrear los antecedentes de algunos de los significados que se le atribuyen en la actualidad.

¹⁰ El *positivismo* es una corriente filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, el cual solamente puede surgir mediante el método científico, a partir del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia. Deriva de la epistemología que desarrolla Saint-Simon en Francia a inicios del siglo XIX; se extiende y difunde posteriormente en base a las ideas de la filosofía positiva desarrollada por Augusto Comte y del utilitarismo del inglés de John Stuart Mill.

En las primeras décadas, con el surgimiento de las teorías de la administración científica, el concepto se difunde ampliamente y comienza a vincularse con la formación. En 1911, Taylor formula los principios fundamentales que regulan la organización racional del trabajo, a través de los cuales pretende “cooperar sistemáticamente en instruir y formar el hombre *competente*¹¹” (1969:8). El sistema ideado por el estadounidense se basa en la aplicación de métodos científicos de orientación positivista y mecanicista al estudio de la relación entre el obrero y las técnicas modernas de producción industrial, con el fin de maximizar la eficiencia de la mano de obra y de las máquinas y herramientas.

Bajo los mismos supuestos y complementando armónicamente la doctrina taylorista, en 1916, Fayol fija la atención en el gobierno de la empresa. Con el interés puesto en las distintas operaciones que en ella se desempeñan y las capacidades requeridas para ejercerlas exitosamente, destaca el valor de la función administrativa señalando que el personal dirigente debe tener, entre otras capacidades, “*competencia profesional*¹² y conocimiento general de los negocios” (Fayol, 1969:202).

Con base en los principios de división técnica y social del trabajo, el modelo conformado por ambas aportaciones obtendrá una extraordinaria repercusión en el ámbito fabril y empresarial. En este orden, el modelo de producción en cadena que llevó a la práctica Henry Ford –divulgado y generalizado luego bajo la denominación de “fordismo”– constituye uno de los más elocuentes ejemplos de aplicación práctica de tales postulados. Adoptado en otras actividades, entre las que se destaca particularmente su inspiración y seguimiento en relación con el entrenamiento y la formación laboral, esto es, la preparación de trabajadores para desempeñarse en puestos específicos de trabajo, el sistema habrá de ser mantenido en vigencia a lo largo de más de medio siglo. Es de interés advertir que:

Durante el predominio de esta lógica de la organización del trabajo, el análisis ocupacional revela las exigencias del puesto para definir luego el perfil de trabajador en términos de aptitudes sensorio-motrices, conocimientos de técnicas específicas y ritmo de labor adecuado. Y la formación profesional se ocupa desde principios del siglo XX de la transmisión de las “capacidades profesionales”, que abarcan el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de las tareas propias de los oficios industriales de acuerdo con el perfil especificado (Mastache, 2007a:24).

En paralelo, la investigación experimental ingresa a la psicología, la cual –recientemente conformada como ciencia a partir de su separación de la filosofía–

¹¹ El resaltado es nuestro.

¹² El resaltado es nuestro.

centra sus preocupaciones en aplicar el método científico a la problemática psicológica. Frente a la posibilidad de ocuparse de los fenómenos de la conciencia (tal como se estaba desarrollando en Alemania), en EE.UU. prospera el estudio de la conducta humana desde el enfoque de la ciencia natural teórica y aplicada (Yela, 1980). Por inspiración de John Watson, en 1913, se origina el conductismo. “Entroncada con una tradición pragmática y empirista, Watson [...] propone hacer una psicología objetiva y ambientalista, cuyo objeto debe ser la conducta observable controlada por el ambiente” (Pozo, 1993:24). En las décadas siguientes, el movimiento habrá de depurarse y consolidarse como modelo hegemónico y –lo que es más relevante– influirá decisivamente en las teorías del aprendizaje y en la educación.

La específica visión del mundo y de la realidad social que se encuentra en franca constitución rescata, asimismo, los desarrollos teóricos de otros campos de pensamiento cuyas nociones centrales contribuyen a conformar un encuadre suficientemente coherente. Así, la ética utilitarista, en el marco de las filosofías imperantes ya desde los finales del siglo XIX, defiende la idea de que todo acto humano, norma o institución, deben ser juzgados según la utilidad que los mismos ofrecen. Lo bueno es lo útil, y útil es aquello que es intrínsecamente valioso para cada individuo. Sinónimo de felicidad o satisfacción de preferencias, la utilidad persigue el máximo bienestar para el máximo número de individuos.

Concomitantemente, al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización, la noción organicista sostenida por la sociología funcionalista promueve la sumisión de la escuela¹³ al mercado de trabajo. Esta finalidad plantea la necesidad “de modificar las formas y contenidos que son transmitidos en la escuela para ser reemplazados por aquellos ‘saberes útiles’, que son reclamados para la incorporación del sujeto al aparato productivo” (Díaz Barriga, 1984:9).

La atención a tales demandas conduce a una reformulación de los modos de acción didáctico-pedagógicos que se plasma en la perspectiva curricular instrumental¹⁴. Su origen puede localizarse tempranamente en 1918 en los escritos de Franklin Bobbit (1991), quien inicia la reflexión sistemática sobre el currículo al diferenciar entre saber *qué* hacer y saber *cómo* hacer en la tarea docente. A posteriori, los trabajos de Ralph W. Tyler (1973) (sus primeras intervenciones datan de 1932),

¹³ Se utiliza la expresión *escuela* como nombre genérico, en tanto designa a las instituciones que imparten educación, independientemente del nivel educativo del que se ocupen.

¹⁴ El desarrollo de esta perspectiva y algunas postulaciones de las siguientes recupera y profundiza aspectos abordados en trabajos anteriores de nuestra autoría (Véase Aiello, 2007, 2010).

Hilda Taba, Benjamín S. Bloom, Robert F. Mager, Robert Gagné, cuyas producciones se divulgan desde finales de los años cuarenta hasta mediados de los setenta, cuentan entre los que más aportaron en el desarrollo de esta línea.

Se conforma un saber pedagógico que circula bajo el nombre de “pedagogía por objetivos”, fincado en la teoría de la ciencia positiva y desde la perspectiva del análisis de tareas, cuyos fundamentos se enraízan en el positivismo de corte pragmático, la sociología funcionalista y la psicología conductual; más tarde incluirá también principios de la economía de la educación y la aplicación de la teoría de sistemas. Este enfoque se guía por el interés¹⁵ técnico (o racionalidad¹⁶ técnica), esto es, “un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1991:29) y la noción de utilidad.

En este marco, se entiende que la práctica educativa debe establecerse a partir de la anticipación de los resultados deseados, cuya clarificación debe hacerse a partir de la selección inteligente de objetivos. El conocimiento equivale a los hechos, al dato empírico, a algo dado. La enseñanza es la serie de actos, técnicamente precisos, que realiza el docente para conducir a los alumnos hacia el cumplimiento de los objetivos previstos. El aprendizaje es considerado el resultado de la experiencia obtenida en el ejercicio de una actividad, como reacción ante el medio. Coherentemente, la evaluación adopta la forma de comprobar si se han alcanzado las finalidades diseñadas, lo cual equivale a hablar de control de las adquisiciones respecto de la norma deseable. En tanto se establece una relación medios-fines, la tarea evaluativa implica observar cuál es la distancia del ser al deber ser y cuantificar los cambios de conducta en vistas de asignar una calificación. Esto se logra mediante una medición rigurosa y objetiva¹⁷.

¹⁵ Hablamos de *interés* en el sentido que Habermas le adjudica, esto es, en cuanto a “orientaciones fundamentales de la especie humana”, cuyo interés fundamental es el interés por la racionalidad así como por la acción (Grundy, 1991:25).

¹⁶ Se entiende por *racionalidad* “a un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia. Subyacente a cualquier modo de racionalidad se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo” (Giroux, 1992:217).

¹⁷ Desde una perspectiva histórica, la preocupación por el perfeccionamiento y la eficacia de la evaluación se condensa en un movimiento de racionalización que da lugar a la conformación de la *docimología*, esto es, “una ciencia cuyo objeto es el estudio sistemático de los exámenes, sobre todo de los sistemas de calificación y del comportamiento de los examinadores y examinandos” (Landsheere, 1973:3). La elaboración de taxonomías de objetivos (Bloom, 1976) se desarrolla en esta línea profundizando la explicitación de las relaciones entre actos de formación y actos de evaluación (Barbier, 1993).

En esta perspectiva, las competencias se asocian a la noción de desempeños y el análisis de tareas¹⁸ sentando las bases para desarrollos teóricos ulteriores. En calidad de ejemplo, pueden mencionarse los trabajos de McClelland (1973) cuya propuesta del método de evaluación de la competencia laboral introdujo la diferenciación entre competencia y desempeño. Sostiene que las competencias son atributos poseídos por una persona, necesarios para poner en marcha una ejecución eficaz. Esta línea fue continuada por Boyatzis (1982) quien logra conformar una “lista de las competencias generales que son características de distintas categorías de puestos de gestión” (Mulder, 2007:8), que, a modo de perfil de competencias, habrán de referenciar la formación y evaluación de los aspirantes a los cargos directivos de las organizaciones. A pesar de la creciente oleada de críticas de las que comienza a ser blanco en esa época, la perspectiva conductista persiste en la generación de conocimientos, en particular, los referidos al ámbito organizacional. Claramente identificables en las orientaciones de formación laboral¹⁹ –de cuño pragmático y conductual, y en relación directa con los perfiles requeridos para el empleo–, se trasladan desde este ámbito al educativo y reaparecen en la propuesta curricular por objetivos de comportamiento, sin mediar distinciones en lo que a su naturaleza refiere (Díaz Barriga, 2011).

La racionalidad eficientista, no obstante su permanencia y preeminencia por sobre otras, no condujo al estado de cosas deseado y esperado y, por ello, las presiones en torno a la revisión de sus premisas profundizaron la brecha entre problemas y respuestas iniciando una crisis irreversible. Para Hargreaves, “la estrechez de miras, la decisión inflexible, las estructuras poco manejables, la planificación lineal, la falta de sensibilidad ante las necesidades cambiantes del cliente, el sacrificio de la emoción humana en beneficio de la eficacia clínica y la pérdida de sentidos significativos de comunidad” (1995:61) son algunas de las características modernistas que, al alcanzar proporciones críticas de ineficacia, injusticia y, por ende, amplio descontento, precipitaron, si no el fin de un modelo, la modificación de sus formas y estructuras.

¹⁸ El *análisis de tareas* o *análisis funcional* “genera descripciones de trabajos en términos de ítems de conducta que contribuyen a la efectividad de la función de una organización” (Jones y Moore, 2008:17).

¹⁹ En el mundo de la formación laboral, las competencias se utilizan “para designar el tipo de acciones que deben ejercerse en un determinado puesto de trabajo, acotar las responsabilidades de quien lo vaya a desempeñar, precisar las cualidades de quienes lo quieren y puedan realizarlo, así como disponer de un criterio de valoración de la idoneidad de lo realizado respecto de lo exigido por la *competencia* de que se trate” (Gimeno Sacristán, 2009:36) (Resaltado en el original).

2.2.2. Aires de revolución

Comparable a una “revolución científica”, en el sentido khuneano (Khun, 1990), la percepción de anomalías, de problemas que deja al descubierto el modelo positivista dominante, va dando paso a la divulgación de novedades y de otros modos de enfocar las cuestiones críticas, que preludian el advenimiento de un nuevo paradigma. No obstante, ninguna transformación se produce de manera súbita, sino que se va instalando progresivamente en la medida en que las condiciones del contexto requieran y habiliten la introducción de modificaciones a las pautas vigentes. Así, el agotamiento del modelo económico basado en la ampliación de la oferta (producido, en gran medida, por el desequilibrio generado por la crisis del petróleo de 1973), el surgimiento de nuevas necesidades sociales, el avance de los conocimientos en los distintos campos disciplinares, los adelantos científico tecnológicos (particularmente los del campo de la informática, entre estos), son algunos factores que, dando cuenta de la existencia de un verdadero “clima” de renovación, van ganando espacios en los ámbitos de incumbencia y promueven la aparición de nuevas soluciones a nuevos y viejos problemas.

Por el lado del mundo productivo se inicia una etapa de transformaciones, en la que conceptos como expansión basada en la satisfacción y estímulo de la demanda (cuyo más claro ejemplo es el “toyotismo” o burocracia flexible), organización inteligente, flexible, abierta al aprendizaje, trabajo en equipo, dominio personal, desplazan las anteriores visiones y se configuran como componentes de una lógica de la producción y del trabajo adaptada a los impredecibles y vertiginosos cambios que el presente impulsa. Por ende,

Se requieren de los trabajadores capacidades de aprendizaje continuo, una actitud flexible y abierta como medio de adaptación al cambio permanente del entorno, participación en los procesos de calidad y de mejora incesante, liderazgo de equipos, comunicación con pares y en la línea jerárquica, capacidad de interpretación de documentación técnica y de gestión, capacidad para dar respuestas reflexivas frente a situaciones imprevistas y, también, participación en la gestión y control de su propia tarea (Mastache, 2007a:26).

En el terreno educativo, los postulados de la corriente positivista inaugural, marcada por una fuerte impronta psicologista, afrontan igualmente su desplazamiento (aunque no su desaparición) a partir de los estudios de los movimientos reconceptualistas e interpretativos de los años sesenta. Antes que constituir un modelo compacto, estas perspectivas alternativas se nutren con aportaciones interdisciplinares que provienen de las ciencias histórico-hermenéuticas, de la nueva sociología, del

racionalismo, de la epistemología genética, del socioconstructivismo, entre otras, y confluyen en los planteamientos de las teorías pedagógicas críticas²⁰. El punto de partida enfoca la crítica al comportamentalismo, al tecnicismo, al exceso de prescripción que caracterizan los procesos educativos bajo la visión naturalista y racionalista. Los límites, peligros y problemas no resueltos de la pedagogía por objetivos son el blanco de las denuncias en los aspectos pedagógicos, epistemológicos, éticos y sociales que el modelo sostiene u oculta²¹.

En la teoría curricular, las nuevas proposiciones son construidas en torno al interés práctico, que es “un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (Grundy, 1991:32), Reúnen, asimismo, las propuestas orientadas por el interés crítico o emancipador, por el que se valoran los estados de autonomía y responsabilidad, los actos de autorreflexión y las ideas de justicia y de igualdad. Se trata de “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1991:38).

Centradas en el proceso didáctico –el cual se denota por la incertidumbre y la complejidad–, elaboran y parten de principios de procedimiento, de propuestas en calidad de hipótesis que dejan espacios para concreciones futuras. Contextualizan las prácticas en proyectos más globales y significativos, tanto desde un punto personal como social. El conocimiento es construido, complejo, situado, dinámico y no neutral. El trabajo pedagógico requiere de la participación activa y reflexiva, el contraste y la deliberación de los sujetos que interactúan. Consideran las variables del aprendizaje, los contenidos del mismo y el contexto cultural de la institución en la que se va a desarrollar, en el que juegan los intereses sociales y las relaciones de poder. Mediante la evaluación, interesa descubrir lo que saben los estudiantes y cómo han adquirido esos saberes socialmente significativos, a la vez que realizar un seguimiento riguroso e investigativo del desarrollo práctico de la propuesta de enseñanza en cuanto a su

²⁰ Esta orientación se ubica en un “contexto de análisis de las relaciones de poder–saber productoras de discursos que constituyen subjetividades. No se trata de qué y cómo enseñar sino de para qué y desde dónde, en la medida en que la formación se vincula a la direccionalidad contrahegemónica, y que por lo tanto la educación es por definición de naturaleza política” (Díaz, 2001:202).

²¹ Uno de los trabajos más difundidos que instala la ruptura en la comunidad profesional pertenece a J. Gimeno Sacristán quien, en 1982, escribe *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* advirtiendo en sus primeras páginas el “atrevimiento herético” (1986:12) contenido en el hecho de dudar y manifestarse contrario a propuestas calificadas como eficientes y técnicas así como neutrales. Paralelamente y con fuerte impacto en Argentina, el libro *Didáctica y Curriculum* de Ángel Díaz Barriga (1984) activa el debate sobre la caducidad del modelo imperante y se pronuncia en torno a la necesidad de sentar otras bases conceptuales para la constitución teórica de un pensamiento educativo alternativo.

potencialidad formativa, a los problemas que genera o resuelve, a los resultados (esperados y no previstos) que produce.

Abordada en este marco, la noción de competencias plantea cambios significativos que abarcan tanto su comprensión conceptual como su instrumentación en las prácticas educativas.

Un punto de referencia central en esta perspectiva en formación lo constituye el disruptivo concepto de competencia lingüística desarrollado por Chomsky en 1965, en tanto postula su diferenciación respecto del comportamiento visible u observable y la remite a procesos de metacognición autorregulativos. Así, la competencia –distinguiéndose de la idea de actuación, realización o *performance*– se plantea como condición de potencialidad, como capacidad que permite el despliegue de una acción; es decir, es independiente de la ejecución, aunque la determina. “La concibe –señala Roy– como una capacidad generativa susceptible de engendrar una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas” (1999:33). En explícita oposición al modelo conductual hegemónico por la época, su concepción abonó las líneas de investigación en ciencias sociales, en especial de aquellas que se congregaban en torno a un paradigma alternativo. A la par de promover nuevos planteamientos para comprender los fenómenos humanos, dio pie a que el empleo del término competencias se generalizara a otros campos, el educativo, entre ellos (Díaz Barriga, 2006). En líneas generales, se considera que la competencia implica la facultad de responder a demandas complejas, mediante la movilización de recursos psicosociales, conocimientos, habilidades y actitudes.

2.2.3. El futuro ya llegó: la coexistencia de paradigmas

Los tiempos de cambio han comenzado. El postfordismo recalca en la economía desarrollando mercados de trabajo más especializados al incorporar la robotización, la modulación y las redes empresariales. En los sectores productivos se estrenan ideas de organización flexible, liderazgo gerencial, trabajo en equipo, entre otras, que habrán de requerir nuevas cualificaciones para gestionar las organizaciones atentas a las variaciones del mercado, de la mano de los trabajadores “de cuello blanco”. La posmodernidad irrumpe aportando nuevos cánones culturales, sociales, filosóficos, psicológicos, artísticos para percibir y estar en el mundo. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, el fin de la Guerra Fría, la globalización son otros

fenómenos que transforman las estructuras conocidas, cuyos efectos repercuten indefectiblemente en las condiciones laborales y en las relaciones sociales²².

El campo de la investigación educativa, por su parte, asiste a la declinación del modelo positivista y percibe la emergencia de nuevos modos de enfocar las problemáticas educativas, a partir de la reivindicación de la sustantividad y especificidad de las ciencias sociales y la reconceptualización de los planteamientos didácticos de los años setenta²³.

Las tres últimas décadas del siglo XX dan cuenta del auge de las producciones científicas en pro de significar y especificar la noción de competencias. En este sentido, las necesidades del mundo socio-económico constituyen uno de los motores principales de este movimiento, en especial, con vistas a dar respuesta a los requerimientos de formación de personal “competente” de las grandes empresas comerciales, ante la escasa adecuación de los resultados de los sistemas educativos a los nuevos perfiles laborales advertida por el sector. Así, se produce y difunde una abundante cantidad de obras de expertos que se desempeñan en el ámbito empresarial (los aportes de Le Boterf desde mediados de los noventa obran en este sentido), las cuales, en muchos casos, son tomadas como base para pensar unos modos de contribuir al desarrollo de la educación y a la formación profesional (de Ketele, 2008).

Al presente, como veremos, coexisten numerosos estudios que se postulan desde enfoques epistemológicos opuestos o no necesariamente complementarios, lo cual –lejos de facilitar la comprensión y/o la intervención docente– agrega más complejidades al intento.

En este sentido, es relevante poder reconocer que en realidad no existe ‘el’ enfoque de competencias en educación, que no es factible hablar del uso de las competencias en educación, sino que en todos los casos, cuando se accede a un documento sobre este tema, es conveniente clarificar desde cuál escuela de pensamiento se está abordando el tema competencias (Díaz Barriga, 2011:16).

Desconocer el sustrato epistemológico sobre el que se construyen los aportes de la investigación conlleva el riesgo de poner en relación prácticas escasamente

²² Como ampliación de estas consideraciones contextuales globales, recomendamos la lectura del apartado “Los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad” escrito por Torres Santomé (2009). El autor plantea que los grandes cambios actuales son producto de doce tipos de revoluciones que afectan a la vida cotidiana de las personas: revolución de las tecnologías de la información, científicas, en la estructura de las poblaciones, en las relaciones sociales, en las comunicaciones, económicas, ecologistas dirigidas a cambiar las políticas ambientales, políticas, estéticas, en los valores, en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio, y educativas.

²³ Estos avances ingresan y se difunden en nuestro país recién a mediados de 1980, con la recuperación democrática.

coherentes, tanto en las tareas de los académicos como en las del profesorado. Felizmente, la preocupación por clarificar los marcos teóricos subyacentes a los numerosos estudios circulantes sobre las competencias e intentar establecer unas líneas comunes, los problemas que resuelven (o no), la selección de destinatarios a los que se dirigen, entre otros aspectos, ha concurrido a que en la actualidad dispongamos de interesantes trabajos de revisión (Mulder, 2007; Mulder, Weigel y Collins, 2008), tesis de doctorado (Navío Gámez, 2001; García San Pedro, 2007, 2009) y artículos en revistas especializadas (Revista Europea de Formación Profesional, Revista de Educación, Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado, v.g.) que organizan el cúmulo de información disponible proponiendo agrupamientos y secuencias.

Los estudios recogen muchas y dispares definiciones de la competencia. Al presente hemos reunido una treintena de definiciones, cuya transcripción no nos parece relevante excepto para dar cuenta de la dispersión que las mismas ofrecen. Una lectura detenida pone de manifiesto la variedad de elementos que la constituyen y la confusión terminológica que acarrearán las diferentes significaciones asignadas (Navío Gámez, 2001, 2004; Cano, 2008). Así, tanto se la considera como habilidad intelectual que se aplica a diferentes actividades, como una destreza para hacer algo (*skill*) o una estimación subjetiva de recursos personales; combinan (casi aleatoriamente) aspectos cognitivos y motivacionales, aspectos lingüísticos, personales y del medio; las hay básicas (o clave) que se activan en múltiples situaciones, específicas para una tarea dada y metacompetencias que dinamizan la adquisición de otras competencias; en algún caso, persiguen logros individuales, en otros, los exceden y tienden al desarrollo social, económico o institucional (Weinert, 1999, citado por Gimeno Sacristán, 2009:38). Capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas, disposiciones, actitudes, rasgos de personalidad, experiencia personal, cualificación profesional, eficiencia son algunos de los términos que se incluyen con la intención de brindar explicaciones que aclaren de qué se habla. Sin embargo, también estos vocablos portan significados disímiles, suelen combinarse, solaparse, yuxtaponerse y, por ende, obturan la función asignada.

En este panorama va implícito que las conceptualizaciones circulantes remiten a distintas racionalidades, en tanto que “los conceptos actuales tienen un carácter parcial y surgen de intereses identificables” (Barnett, 2001:17) que se vinculan tanto a la alineación con procesos y proyectos epocales más amplios (políticos, económicos,

sociales, etcétera) como a las tentativas de solución de los problemas avizorados en campos específicos (el educativo, para nuestro caso).

La primera connotación puede verse reflejada en numerosas publicaciones, entre las que destacamos la interesante contribución de Ketele (2008) la cual, abordando la significación dada al conocimiento en distintos momentos históricos, pone de manifiesto la presión que ejercen los factores externos en la emergencia de nuevas concepciones y, entre éstas, la que prácticamente equipara el saber con la competencia. Es posible comprender la segunda relación al advertir, por ejemplo, que las razones por las cuales se apela al término en distintos países provienen de intereses disímiles: “mientras en Francia surge vinculado a la crítica al enciclopedismo escolar propio de la pedagogía tradicional, en el Reino Unido aparece en relación con la preocupación por la evaluación, y en Alemania se lo incorpora en el marco de la desespecialización de la formación profesional” (Mastache, 2007:40).

Hay también estudios que intentan reunir las aportaciones según el enfoque teórico prevaleciente promoviendo diversas clasificaciones sobre la naturaleza de las competencias. En este orden, Díaz Barriga (2011) identifica distintas escuelas de pensamiento que condensa en los enfoques laboral, funcional o sistémico, etimológico, psicológicos (conductual y socioconstructivista) y pedagógico-didáctico. Otros autores agrupan en enfoques conductista, genérico, integrativo y holístico (Gonczi, Hager y Oliver, 1990; Bowden, 1997, 2000); conductista, funcional y constructivista (Mertens, 1996); racionalista e interpretativo (Sandberg, 2000) (Navío Gámez, 2001, 2004; García San Pedro, 2007:55-67).

Más allá de las denominaciones usadas para describir los movimientos analizados, varios autores coinciden en sostener que las formas de entender las competencias y las prácticas de formación derivadas se sitúan a lo largo de un *continuum* constituido por dos polos inconmensurables (en el sentido khuneano): el paradigma positivista (concepción conductual o behaviorista;) y el paradigma interpretativo²⁴, para algunos (Le Boterf, 2000); la perspectiva tecnicista, basada en el comportamiento, y el socio-constructivismo, para otros (Lessard, en Luengo Navas, Luzón Trujillo y Torres Sánchez, 2008a; Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008); el modelo atomístico y el modelo molar; la perspectiva cuantitativa y la perspectiva

²⁴ Entre los modelos de investigación en ciencias sociales, el *paradigma interpretativo* (también llamado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico), se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Incorpora las nociones de comprensión, significado y acción (en lugar de las de explicación, predicción y control del paradigma positivista). Su base filosófica es la fenomenología crítica y hermenéutica, que surge en el siglo XIX.

cualitativa; la tradición anglosajona y la tradición francesa (Luengo Navas, Luzón Trujillo y Torres Sánchez, 2008b).

En términos generales, en el modelo de orientación conductual, las competencias se definen de manera individual y cognitiva, como un conjunto de destrezas para realizar eficientemente una función productiva, el cual deriva del análisis de tareas requeridas para el perfil del puesto de trabajo, descritas en relación con normas o estándares de conducta definidos empíricamente. Están orientadas hacia el desempeño –en términos de eficiencia y rendimiento– y expresan la cualificación profesional, por lo que se ligan directamente a las propuestas de orden laboral, las exigencias de los empleadores o demandas de los empresarios.

En la actualidad el “movimiento de la competencia”, cuyo sustento toma del modelo conductista, lejos de haberse debilitado a consecuencia de las numerosas críticas formuladas, se percibe como suficientemente exitoso en algunos países, en especial, en los anglosajones²⁵, integrado funcionalmente a las políticas neoliberales. Reaparecen en la enseñanza bajo la presión de exigencias de ciertos oficios de alto nivel, en forma de perfiles de formación que remiten a competencias transversales o genéricas, o de referenciales de competencias que enlistan los comportamientos o conductas discretas asociados a la ejecución de tareas atomizadas.

El modelo “rival” recoge las críticas al modelo anterior poniendo más énfasis en el componente social de la competencia, su dimensión sociológica, histórica y colectiva, y la necesidad de considerar el contexto en el que la competencia se ejerce. Como acto complejo, deja más espacio a la subjetividad y al pensamiento de los sujetos, aportando así una visión más amplia y más centrada sobre la persona y sobre su capacidad para realizar su práctica, por lo cual se vincula con el desarrollo profesional y personal. Entendiendo las competencias como capacidades subyacentes y generativas, asume su complejidad propia y sus requerimientos de iniciativa, transferencia e innovación, a la vez que procura explicitar cómo funcionan, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican (Luengo Navas, Luzón Trujillo y Torres Sánchez, 2008a, 2008b).

²⁵ Por ejemplo, el Reino Unido promueve los programas *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) y *Manpower Services Commission* (MSC) (Jones y Moore, 2008). El primero fue creado en 1986 para racionalizar y simplificar el complejo sistema de titulaciones profesionales existente, a fin de que resultara más accesible para los alumnos y más relacionado con las necesidades del empleo. El segundo programa, creado en 1973, tiene el cometido de coordinar el empleo y la formación de servicios a través de una comisión de diez miembros procedentes de la industria, los sindicatos, las autoridades locales y de educación.

2.3. La mirada integradora como propuesta en la supercomplejidad²⁶

En aras de superar la dualidad descripta, se propone el enfoque holístico²⁷, también llamado enfoque integrador o relacional, en tanto integra y relaciona atributos y tareas. Analiza la ocurrencia de varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Asimismo, permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Gonczi, 1997). Pensado como el advenimiento de una nueva etapa en la evolución del concepto, centra sus preocupaciones en “desarrollar saberes para vivir en un mundo en mutación permanente y rápida” (de Ketele, 2008:8).

La noción holística de competencia como “complejos sistemas de reflexión y acción” (Sanders, 1994, citado por Pérez Gómez, 2009:77), de capacidad y de acción efectiva, excede su dimensión cognitiva, al involucrar “la movilización del conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones” (Luengo Navas, Luzón Trujillo y Torres Sánchez, 2008a:5). Supone las capacidades de reflexión y de autocorrección de la propia práctica profesional, lo cual la distingue del mero comportamiento esperado.

Postura más amplia, que parte de reconocer el carácter político y socio-histórico de todo posicionamiento ideológico y complejiza las finalidades de la formación asumiendo la necesidad de postular una educación a lo largo de toda la vida, se propone como fundamentación de las decisiones curriculares para la formación general y profesional en varios países europeos y americanos²⁸.

²⁶ Utilizamos el concepto *supercomplejidad* en el sentido construido por Barnett como descriptor del mundo actual, donde la multiplicación “de marcos de comprensión, de acción y de autoidentidad” (2002:21), sumados a los marcos referenciales propios de cada profesión (situación de complejidad), constituyen un desafío que ha de manejarse en la vida profesional.

²⁷ Como paradigma emergente en la investigación social, la *holística* alude a la tendencia que permite entender los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan; corresponde a una actitud integradora, como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de sus contextos. La holística se refiere a la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian por separado los aspectos que conforman el todo (Pérez Contreras, 2008).

²⁸ La implantación en Canadá de un curriculum basado en competencias es un ejemplo en esta línea. En el marco de una entrevista sostenida, Claude Lessard, profesor e investigador de la Universidad de Montreal, reconoce el éxito que tiene el enfoque por competencias en todo el mundo y, en particular, en Canadá, donde todos los niveles educativos, desde la educación básica a la universitaria, se rigen por este enfoque, con base en la conceptualización desarrollada por Perrenoud. Fundamenta esta fuerte aceptación en que la formulación de políticas educativas y curriculares procede de la reunión de factores externos e internos del sistema educativo. Entre los primeros señala la evolución del trabajo y la economía hasta el arribo a modelos postfordistas; los factores de índole cultural o intelectual, tales como los antecedentes y los avances investigativos multidisciplinarios en torno al concepto de competencias; y

Advertidos respecto de la pluripertenencia teórica, metodológica y fundamentalmente epistemológica que incumbe al concepto en estudio, es ilustrativo apuntar que:

Podemos relacionar el concepto de competencia con las “estructuras profundas” propio de las teorías de Levi Strauss, Chomsky o Piaget; con el “principio de síntesis de la Gestalt; en las operaciones de “habitus” de Bourdieu o de “código” de Berstein; como “ejecución” en la etnometodología o “procedimiento” en Goffman; como ajuste normativo en los roles y teorías de la socialización, así como también en los comportamientos observados empíricamente en el conductismo (Jones y Moore, 2008:3).

Por ende, la existencia, al presente, de distintas perspectivas y ámbitos de aplicación genera nuevas problemáticas, en tanto los efectos y derivaciones que cada enfoque conlleva en relación con la postulación de los fines mismos de la universidad y de la formación de sujetos comprometen a tomar postura.

2.3.1. Enfocar holísticamente las competencias

Como aproximación adecuada –antes que teoría sobre la competencia–, el enfoque holístico se nutre de numerosas aportaciones devenidas de campos de conocimiento y líneas de investigación disímiles –“mestizajes interdisciplinarios”, interpretará Perrenoud (2004b:208)–. Los autores que a él adscriben no dudan en explicitar las diversas fuentes de las que abrevan para intentar construir un *corpus* teórico que resulte coherente y, a la vez, avance en la comprensión de un concepto esquivo y polémico. Es así que, entendido como un enfoque reflexivo, integrador y abierto, articula conceptualizaciones de la psicología cognitiva, del constructivismo en sus orientaciones psicogenéticas y socioculturales, de la teoría del aprendizaje reflexivo, de la teoría de la complejidad, de las teorías de la acción y la cognición situada, de la ergonomía cognitiva, de la sociología clínica del trabajo, entre otros. En este orden, los desarrollos más relevantes de algunos expertos en la temática coadyuvan en la construcción de un encuadre teórico compartido que tiende a significar el concepto y sus caracteres propios desde una mirada compleja. Presentamos a continuación algunas conceptualizaciones producidas por autores

la ideología o movimiento de la educación a lo largo de toda la vida. Para el profesor canadiense, los factores internos coinciden en reactualizar la permanente inquietud de todos los agentes educativos por encontrar los mejores modos pedagógicos que lleven al alumnado a aprendizajes exitosos. No oculta las controversias, reticencias y dificultades que genera la aplicación de esta modalidad curricular, tanto en el orden conceptual y la asunción de no neutralidad, como a nivel operatorio, esto es, de implementación de prácticas de formación que realmente respondan a la propuesta de cambio (Luengo Navas, Luzón Trujillo y Torres Sánchez, 2008b).

contemporáneos, a menudo coincidentes, que permiten identificar ciertas proposiciones de este abordaje común.

En 1994 Le Boterf, experto y asesor internacional en gestión por competencias, realiza un ensayo teórico sobre las competencias, con la pretensión de que se constituya en un referente que supere las dificultades devenidas de la polisemia y la multiplicidad de interpretaciones que circulan y permita tanto su mejor comprensión como la aplicación práctica. Igualmente, reconoce la importancia de las competencias en la promoción de competitividad empresarial en función de las condiciones del contexto actual. En este sentido, sostiene que “la noción de competencia está cada vez más adaptada a las exigencias de flexibilidad de un sistema socio-técnico de producción que aquella de tarea que combinaba mejor con la segmentación tayloriana de los procesos” (1995:4).

Partiendo de revisar el concepto, establece algunos parámetros para distinguir qué es y qué no es competencia. Así, afirma que la competencia no se reduce a un saber o a un saber-hacer, ni es un estado o un conocimiento logrado o adquirido; tampoco reside en los recursos a desplegar, tales como conocimientos o capacidades, ni basta con poseerlos. Su descripción no se agota en una lista de conocimientos o de saber-hacer, ni siquiera en constatar su aplicación.

Contrariamente y adscribiendo a un enfoque sistémico, postula que la competencia es un atributo del sujeto-actor, que consiste en saber actuar, de manera responsable y reconocida, en un contexto profesional. Saber actuar –que se distingue de saber hacer por la finalidad o intencionalidad que persigue– remite al despliegue de tres lógicas: saber movilizar, saber integrar y saber transferir.

El saber movilizar se refiere a poner en juego recursos (conocimientos, capacidades cognitivas, capacidades relacionales, etcétera), los que, previamente integrados a sus estructuras cognitivas y afectivas, constituyen su condición de posibilidad. Movilizar, en este contexto, adopta el sentido de reconstrucción, de síntesis, de recomposición permanente en vez de aplicación de teorías. En tanto proceso, se trata de una realidad dinámica (por ende, no un estado), un aprendizaje progresivo que requiere de la práctica, del ejercicio para llegar a ser competente. De ello se deduce que se realiza en la acción y en un contexto particular, lo cual equivale

a comprenderla como competencia-en-situación, es decir, que emerge de la acción (en lugar de precederla) adaptada flexiblemente a la situación²⁹ o problema dado.

Por otra parte, la competencia es la capacidad de integrar saberes diversos y heterogéneos (saberes de la formación general, saber-hacer, comportamientos, entre otros), combinarlos de manera creativa para dirigirlos a la realización de actividades que las exigencias de la situación de trabajo demanden. En todos los casos la lógica situacional se impone sobre la lógica analítica de los conocimientos. Al asociar de manera combinatoria diversos elementos, se comprende que la competencia es un sistema, una organización estructurada.

Finalmente, ser competente implica también saber transferir, es decir, poder adaptar la conducta a la situación y enfrentar dificultades imprevistas en base a una sólida preparación.

La dimensión sociocultural de la competencia está presente en la medida en que ésta se desarrolla en el marco de la cultura de pertenencia del sujeto actor y de la organización o institución en la que se desempeña, de la que adopta ciertos sistemas de valores o de significados, modelos de opinión, de creencias, de comportamientos, que son socialmente compartidos.

Explícitamente referenciado en los desarrollos de Le Boterf, Perrenoud (2001, 2004a, 2004b, 2006, 2008, 2009) reconfigura el concepto de competencia para su empleo en el ámbito educativo y postula su introducción tanto en la elaboración de programas como en la formación del profesorado y del estudiantado. Para el sociólogo vienés, la competencia alude a “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004a:11), más específicamente, “para actuar en una situación compleja” (2004b:76).

Señala, además, cuatro aspectos que precisan el alcance de la definición (2004a). El primero de ellos presenta una distinción relevante a los fines de comprensión del concepto: que los conocimientos, habilidades y actitudes son recursos que las competencias movilizan o integran. Sin embargo, no se establece una relación de oposición entre conocimientos (en especial, los saberes cultos, científicos) y competencias, sino más bien de “una relativa independencia”. Con base en este criterio, sostiene que las competencias son “poderes de acción [en el sentido

²⁹ Se denomina *situación* al conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones que se dan en un espacio y tiempo especialmente delimitados (Bleger, 1974).

jurídico y psicosociológico] basados en conocimientos” (2008:26). Entre los recursos cognitivos:

[...] se encuentran informaciones y saberes: saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos; saberes establecidos, saberes profesionales, saberes de sentido común; saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o de compartir o saberes adquiridos en formación; saberes de acción, apenas formalizados y saberes teóricos, basados en la investigación. [...] Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción) (2004b:173-174).

Dado que la competencia “contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo” (*Ibídem*), excede la mera aplicación de saberes.

Un segundo aspecto refuerza la idea de que la movilización se produce siempre en situación y aclara que, si bien la situación es única, puede apelarse a otras análogas.

Un tercer punto especifica la naturaleza de las competencias sosteniendo que se trata de operaciones mentales complejas, basadas en esquemas de pensamiento, los cuales posibilitan la realización de acciones relativamente adaptadas a la situación.

Articulando el primer aspecto con el tercero, Perrenoud sostiene que:

[...] no son los saberes los que guían la movilización de otros saberes, sino lo que, rigiéndonos por los criterios de Piaget y Bourdieu, llamaremos esquemas de pensamiento y de acción, que forman conjuntamente el *habitus* del individuo. [...] El ejercicio de la competencia pone en funcionamiento nuestro *habitus* y sobre todo nuestros esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y de las informaciones que hemos memorizado (*Ibídem*, 71, 174).

El último aspecto considerado expresa que las competencias se construyen en los espacios de formación y también en la práctica profesional. De allí que remita a una teoría del pensamiento y de la acción situados, tanto como del trabajo.

Otra observación de interés la constituye la diferenciación entre competencias principales o de referencia y competencias más específicas, según la cual “en medio de los recursos movilizados por una competencia mayor, se encuentran en general otras competencias, de alcance más limitado” (2004a:11).

El canadiense Tardif define el concepto de competencia en el mismo sentido que los autores arriba presentados, sosteniendo que “corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre una movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (2008:3).

Igualmente, niega su equiparación con objetivo, saber-hacer, conocimiento procedimental o algoritmo memorizado, y destaca el carácter más global e integrador que le cabe a la competencia. En ella, la noción de saber actuar se liga a la acción de manera flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas, fundamentalmente en base a procedimientos heurísticos y la movilización selectiva de recursos pertinentes.

En orden a los recursos que se requieren al poner en funcionamiento una competencia, distingue entre recursos internos (que incluyen los relativos a los dominios social, afectivo y experiencial, como conocimientos, actitudes, comportamientos) y externos (v.g. el diccionario, las tecnologías de la información y de la comunicación, el software, las redes, los colegas consultados), a la vez que señala el carácter “juicioso” que debe detentar la adopción de los mismos. Su combinación es multiforme, multi-referenciada y producto de la disposición o rasgos de cada situación y, por ende, compleja. Es que, en la actuación competente se tienen que apreciar los elementos concomitantes a la situación, considerar al contexto particular de la misma, construir una representación de la situación total, responder a las variaciones emergentes, etcétera, lo cual denota el carácter dinámico, procesual y combinatorio de la competencia (Tardif, 2006).

La consideración de los saberes a movilizar en el proceso de poner en marcha una competencia, atendida en las presentaciones precedentes, se vincula con los pilares convergentes del conocimiento que enuncia el Informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, los que, en términos de saberes orquestados global y selectivamente por las competencias, remiten a los conceptos de saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Entre estos, De Ketele (2008) enfatiza la importancia del saber estar –como dimensión participativa de los componentes competenciales– en tanto que:

[...] establece la manera para asentarse como persona y, por tanto, designa las actividades por las cuales se manifiesta, no sólo mediante la forma de aprender de la propia persona (el “concepto de sí mismo”), de los otros, de las situaciones generales, sino también su manera de reaccionar y actuar ante la vida. El saber estar está íntimamente ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas que se han forjado a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela y en contacto con el entorno (2008:8).

Desde una perspectiva socio-constructivista, Roegiers, al igual que otros autores, parte de reconocer la dispar asignación de sentidos dada al concepto de competencias y opta por entenderlo como “una movilización muy concreta de diversos

recursos en una familia de situaciones” (2008:10)³⁰. Asume la existencia de una articulación de complementariedad entre los recursos y las situaciones que es necesaria para aprender y enfatiza el valor de las situaciones complejas o problemáticas, en las que es preciso interpretar informaciones contextualizadas, gestionar variables heterogéneas, para realizar una tarea específica o resolver un problema que atañe a diversas disciplinas de conocimiento. Así, las condiciones de concreción (ligada a la acción) y de complejidad³¹ (opuesta a fragmentación) resultan inherentes a las competencias en una visión de educación integral.

Desde la complejidad, las competencias se plantean como un referente inacabado y en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción (equiparable a la secuencia organización-orden-desorden de Morin, 2007), por lo cual requieren ser reexaminadas con frecuencia.

En la misma línea, un texto publicado en 2006 y que reconoce el antecedente de varios años de trabajo en la temática, los investigadores Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) ponen su interés en el concepto contextualizado de las competencias o competencia situada e insisten en su centralidad como marco para la comprensión del desarrollo de competencias. Para su fundamentación incorporan aportes de las corrientes de la acción y cognición situada, del aprendizaje situado y de la inteligencia distribuida o situada³² y redefinen a la persona en tanto que interactúa constructivamente en las situaciones y contextos en los que se implica. En este orden, sostienen –aunque resulte redundante– que la competencia situada hace referencia a la acción de la persona en la situación. La definen como “la puesta en marcha de un

³⁰ En el campo de la educación, la expresión *familia de situaciones* presente en la concepción de competencia posiblemente está relacionada con la transferencia de los aprendizajes.

³¹ Para Morin, “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. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. [...] La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” (Morin, 1996:32-33). La complejidad implica pensar la realidad desde componentes y relaciones múltiples, buscando la religazón entre los compartimentos disciplinares que el pensamiento moderno ha separado.

³² Con referencia a tales corrientes, estos autores sostienen que “se trata de una visión de la cognición ligada a la práctica social, distribuida sobre el cuerpo y la actividad de la persona en situación, sobre la situación en sí misma y sobre su contexto. La cognición está en el centro de un conjunto de relaciones dialécticas entre la persona en acción, su propia cognición, la situación, sus contextos sociales y físicos. La persona actuante no está separada de su contexto de acción en el mundo, lo determina, a la vez que está determinada por él. La persona es un todo actuante, inmersa en el mundo, en un campo complejo de inter-relaciones: *person-acting-in-setting* (Lave, 1988). La ‘cognición situada’ nos da una visión clara de la importancia de la persona, que se construye por medio de la construcción de su entorno, en relación dialéctica con él, para el desarrollo de sus competencias” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008:8). Una interesante contribución para la comprensión de esta línea de pensamiento como sustento de los procesos educativos puede apreciarse en Díaz Barriga Arceo (2008).

conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto determinado” (2008:14), apoyada en esos mismos recursos seleccionados tanto como en las acciones que se estimen pertinentes para una intervención exitosa.

Asimismo, al considerar que ser competente es poder organizar la actividad de modo de poder adaptarse a las características de la situación, aceptan que la competencia es la estructura dinámica de la actividad, anclada en la experiencia y en la práctica de la persona en situación. De allí, entonces, se comprende que la construcción de competencias sólo pueda lograrse a través de la actividad. Sin embargo, el proceso no se concluye en la acción (cognitiva, motriz), sino que avanza más allá hacia un momento denominado “la inteligencia de las situaciones” que instala la necesidad de reflexionar sobre la acción y poder transferir lo construido a otros tipos de situación.

En sentido semejante, Jones y Moore (2008), en un trabajo en el que contrastan los enfoques conductual y relacional de las competencias, resaltan la centralidad del contexto en la realización de competencias. Desde la mirada relacional, las competencias se expresan en las prácticas sociales contextualizadas (informales de la vida cotidiana, académicas, profesionales), con lo que dan cuenta de la relación entre la persona (lo interior) y lo social (lo externo). Vinculadas con las expectativas del contexto y arraigadas culturalmente, su puesta en escena permite que sean reconocidas y valoradas como tales por los otros. Sin embargo, el reconocimiento sólo es posible mediante un ejercicio de inferencia, ya que la competencia –desde esta perspectiva– no puede ser atrapada de manera empírica y simple, a partir de una lista de destrezas, por ejemplo. Como realización cultural, la competencia se basa en la asimilación de los principios, normas y procesos de la cultura del grupo de referencia, cuyas relaciones sociales complejas abogan por intervenciones responsables y exitosas.

Acaso una de las propuestas más significativas en orden a fundamentar una visión integradora de los objetivos educativos universitarios sea la desarrollada por Barnett (2001), la cual bien podría pensarse como encuadre referencial de los aportes que venimos presentando. A modo de superación de los límites comprendidos en la competencia operativa (saber cómo) y en la competencia académica (saber qué), Barnett propone el desarrollo de capacidades para el mundo de la vida, entendido como “competencia cultural (vital)” (Martínez Rodríguez, 2008:116). Su alcance se despliega en torno a diez dimensiones de análisis que, sintéticamente enunciadas,

argumentan en pro del conocimiento reflexivo, las situaciones abiertas y con planteamientos múltiples, el diálogo y el análisis como foco, la metacrítica o autosupervisión como transferibilidad, el metaaprendizaje, la comunicación dialogística, el bien común como valor definido por consenso.

Es justamente en esta mirada más amplia que focaliza el desarrollo humano sobre la que se funda el Proyecto de Definición y Selección de Competencias fundamentales (DeSeCo)³³. Este documento ofrece un marco teórico y empírico del desarrollo de competencias fundamentales o básicas (*key competencies*), que recoge aportaciones de los estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes humanos. Sustentado en una interpretación abierta, integrada, holística y relacional del concepto de competencias, plantea que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2002:3). Pérez Gómez (2007:13) reseña las características principales que revisten las competencias en esta perspectiva:

- Carácter holístico e integrado. Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- Carácter contextual. Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- Dimensión ética. Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a lo largo de la vida.
- Carácter creativo de la transferencia. La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- Carácter reflexivo. Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- Carácter evolutivo. Se desarrollan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

³³ Se conoce como *DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)* al proyecto promovido y desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde finales de la década de los 90, con el propósito de identificar las competencias personales imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del S. XXI. Su objetivo fue proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. Para Bolívar (2008a:5) DeSeCo es “hasta ahora la mejor conceptualización de competencias existente”.

Si bien DeSeCo se concreta en la selección de competencias clave o fundamentales, destacamos la riqueza del marco conceptual de referencia desarrollado, su naturaleza amplia y comprensiva, y las implicaciones pedagógicas que coherentemente se derivan. Asimismo, el hecho de que se haya tomado como referente para la organización de la educación básica española es una buena señal, más allá de que aún sea temprano para hacer apreciaciones sobre efectos y resultados.

En esta investigación, entendemos la competencia en relación con este marco abierto, holístico y comprensivo, como la capacidad o estructura dinámica de atributos de la persona por la cual realiza la acción (cognitiva y/o motora) de movilizar pertinente y creativamente un conjunto de recursos seleccionados para resolver problemas y actuar en situaciones complejas, orientadas a la construcción y transformación de la realidad.

Asumiendo que la competencia no se produce sino que se despliegan los potenciales que la hacen posible, entre los múltiples recursos a movilizar pueden mencionarse los saberes, una de cuyas clasificaciones más divulgadas los agrupa en:

- saber conocer, que, a su vez, integra conocimientos tácitos y explícitos, habilidades cognitivas como observar, analizar, comprender y explicar;
- saber hacer, que refiere básicamente al desempeño basado en habilidades prácticas, procedimientos y estrategias;
- saber estar, que nuclea capacidades relacionales, participación y trabajo colaborador;
- saber ser, que compone actitudes, valores, emociones, experiencias, representaciones interiorizadas.

Se apela también a recursos externos como libros, registros, documentos, comunicaciones científicas, tecnologías de la información y de la comunicación, los colegas consultados, las redes, las bases de datos, objetos, etcétera.

En todos los casos, se trata de la intervención dinámica y responsable de un sujeto activo que selecciona, orquesta e integra los recursos teniendo en cuenta los requerimientos específicos del contexto y las condiciones culturales de incertidumbre y complejidad propias de las prácticas sociales en las que la competencia tiene lugar.

La actuación competencial se sustenta en el ejercicio de la reflexividad, la comprensión, la autonomía intelectual, la conciencia crítica y el espíritu de desafío, y actualiza disposiciones del sujeto, tales como el compromiso, la responsabilidad, la automotivación, la iniciativa, el liderazgo y la creatividad. Supone interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural. Corresponde a una construcción de sentido aquí y ahora, sobre la situación, sobre la acción a practicar y sobre los efectos buscados. Las competencias, en definitiva, manifiestan la articulación de lo personal con lo social, en tanto desencadenan procesos subyacentes (cognitivo-afectivos), a la vez que procesos públicos y demostrables, y permiten la concreción de algo de sí para los demás con sensibilidad y rigurosidad.

3. ACERCA DEL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS

Este apartado se centra en la presentación del proyecto que resultara elegido para avanzar en pos de la convergencia europea en Educación Superior. Al respecto, se parte de ofrecer una breve descripción de los propósitos y las líneas metodológicas, los cuales estuvieron destinados, en principio, a su implementación en los países integrantes de la Unión Europea, pero que, a poco de iniciado el proceso, se expandieron también a un buen número de países de América Latina. Se plantea, a continuación, la imposibilidad de neutralidad del discurso de las competencias y se intenta develar sus vínculos con otras esferas de actividad humana. Para finalizar, se analizan críticamente sus aportaciones con la pretensión de reconocer la existencia de aspectos que redunden en una mejora de la educación del nivel.

3.1. ¿De qué se habla hoy en las universidades europeas?

La reintroducción del concepto de competencias en los discursos educativos circulantes en la Unión Europea, desde fines del siglo XX, se funda en la apelación directa y la promoción de tal noción en los numerosos documentos del Espacio Europeo de Educación Superior, en las múltiples formulaciones de los ministerios nacionales y en los diversos proyectos diseñados para implementar los acuerdos establecidos en la Declaración de Bolonia (1999), en torno al proyecto de convergencia europeo en educación. Si bien en los escritos fundacionales el concepto es escasamente nombrado, se constituye en eje del marco propositivo a partir de la divulgación de otros informes que proponen especificaciones y esquemas de aplicación de las decisiones oficiales consensuadas internacionalmente. Cabe destacar, entre éstos, el documento *Definición y Selección de Competencias fundamentales* (DeSeCo), elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002) y el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2003) que, ofreciendo aportaciones para la educación básica y la educación superior, respectivamente, fueron adoptados como marcos directrices para adecuar el sistema educativo español a los requerimientos de la convergencia.

Con referencia al ámbito de la educación superior, la adecuación a los términos del acuerdo inicial y las posteriores decisiones político-educativas en pos de su implementación dieron cauce, desde el discurso, a la emergencia de un “nuevo” paradigma para pensar la educación, a la vez que plantearon cambios en los modos de hacer docencia. Sin embargo, la atención a las múltiples exigencias respecto de la

organización de las propuestas formativas universitarias no resultó sencilla ni inocua. Además de generar discusiones en el seno de las comunidades académicas, postuló precipitadamente la introducción de modificaciones a nivel institucional y de las prácticas docentes sin el necesario consenso básico, a las que, no obstante y en mayor o menor medida, hubieron de abocarse todas las universidades de la Unión Europea.

3.1.1. El proyecto *Tuning*

Sintéticamente descrito³⁴ y desde la perspectiva de sus patrocinadores, el proyecto *Tuning*³⁵ (González y Wagenaar, 2003) se propone contribuir al desarrollo de titulaciones compatibles y fácilmente comparables en toda Europa, consideradas en términos de resultados de aprendizaje y de competencias³⁶, como “puntos dinámicos de referencia” (2003:34) que deben ser satisfechos. Esta elección permite equiparar las cualificaciones (o resultados de aprendizaje) de los poseedores de tales titulaciones, es decir, el tipo y nivel de actividades que estarían en capacidad de desempeñar, lo cual dota de transparencia y calidad a los perfiles profesionales y académicos predefinidos.

A partir de reconocer que el mundo actual se caracteriza por los cambios acelerados y el impacto de ciertos factores generales (la globalización, las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento, la gestión de la diversidad) (2003:72), contextualiza la propuesta en el despliegue de la “sociedad del conocimiento”, resignificada como “sociedad del aprendizaje”. Es en este contexto donde la educación como proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente cobra sentido. Esta opción representa poder contar a lo largo de la vida con el dominio y actualización del conocimiento, la habilidad para seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, la posibilidad de adaptación a situaciones nuevas y cambiantes. Asumir tales condiciones demanda una organización del aprendizaje diferente que se adecue a los diversos ritmos de estudio personales o grupales dando

³⁴ Dejamos constancia de que en esta descripción sólo habremos de presentar algunos aspectos puntuales que impulsa el proyecto a fin de comprender el sustrato ideológico y la orientación política que cimienta la propuesta y que se pone en circulación subrepticamente.

³⁵ *Tuning* es una voz inglesa que significa afinar los instrumentos de una orquesta a fin de que en conjunto produzcan una melodía armónica. Por traslación significativa, el proyecto “busca ‘afinar’ las estructuras educativas europeas [...] para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia” (González y Wagenaar, 2003:31).

³⁶ Para la significación de estos conceptos, véase el *Breve glosario Tuning* a continuación de este apartado.

lugar a programas más focalizados, con estructuras más dúctiles y cursos de menor duración. En esta perspectiva, “la posibilidad de conseguir empleo [–aspecto de “vital importancia” que ha de reflejarse en el curriculum–] se considera mejor servida a través de la diversidad de enfoques y perfiles de estudio, la flexibilidad de programas con múltiples salidas y puntos de entrada y el desarrollo de competencias genéricas” (2003:37).

Adscribiendo a un “nuevo” “paradigma enseñanza-aprendizaje” (2003:36), el proyecto *Tuning* postula un enfoque educativo centrado en el estudiante y en su capacidad de aprender, cuyas derivaciones implican cambios o giros que alteran todos los componentes del proceso formativo. Así, por ejemplo, “hay un cambio de énfasis: de fijarse en lo que se les da a los estudiantes (*input*) se pasa a la importancia de los resultados (*output*)” (2003:35); lleva a la “transformación” de las actividades, los materiales de enseñanza, las situaciones educativas, puesto que impulsa la participación sistemática y el compromiso del estudiante en la realización de tareas, como forma de adquirir las competencias previstas; incide en la evaluación del desempeño del alumno al reformular el contenido (competencias, capacidades y procesos observables, en lugar de conocimientos suministrados) y los instrumentos de evaluación. En este encuadre, el profesor ha de implementar prácticas eficaces y de calidad, en las que su rol –abandonando el esquema tradicional de “suministro de información” (2003:47)– se traduce como un acompañante en el proceso de aprender, consejero, orientador (2003:74), motivador, facilitador de procesos de desarrollo humano, asesor científico y metodológico (Beneitone *et al*, 2007).

Si bien admite que la construcción del curriculum con base en un enfoque disciplinar es flexible y autónoma, diseña una metodología propia con vistas a su comprensión y comparabilidad. En ésta las competencias se constituyen en el principio orientador que regula la definición de los objetivos específicos de un programa educativo (caracterizados como dinámicos, acordes con las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo, habilitantes para la incorporación al mundo laboral), de los conocimientos más apropiados para lograrlos y de los indicadores de nivel que permitan su medición meticulosa.

Desde una reflexión inicial sobre las competencias, el enfoque tiende a buscar “una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos” (2003:37). Esto favorece la vinculación con mayores niveles de empleabilidad en una economía en

permanente proceso de cambio, tanto como de ciudadanía, en el sentido de “la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales” (2003:38).

Tras la consulta mediante cuestionarios a empleadores, graduados noveles y académicos en diferentes áreas temáticas como “referente empírico y social”, se seleccionaron treinta competencias genéricas (de entre ochenta y cinco enlistadas), derivadas de tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas, tal como se muestra en la siguiente tabla:

COMPETENCIAS GENÉRICAS		
INSTRUMENTALES	INTERPERSONALES	SISTÉMICAS
Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organizar y planificar Conocimientos generales básicos Conocimientos básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en la propia lengua Conocimiento de una segunda lengua Habilidades básicas del manejo del ordenador Habilidades de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas Apreciación de la diversidad y multiculturalidad Habilidad de trabajar en un contexto internacional Compromiso ético	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Habilidades de investigación Capacidad de aprender Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) Liderazgo Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de forma autónoma Diseño y gestión de proyectos Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación de logro

Tabla 1.1. Competencias genéricas según categorías.

Fuente: González y Wagenaar (2003:84)

Asimismo, se consensuaron las competencias y destrezas específicas a cada área de estudio o asignatura, que reúnen conocimiento teórico, práctico y/o experimental y habilidades específicas del área correspondiente, y se consideran “cruciales para la identificación de las titulaciones” (2003:41).

Esta selección de competencias genéricas y las correspondientes a varias áreas de conocimiento en términos de competencias específicas, cuyo conjunto constituye la formación total del estudiante universitario, representan los “acuerdos” logrados para

regir y unificar la elaboración de los diseños curriculares de las titulaciones universitarias de la Unión Europea con criterios compatibles y comparables. El reto se ubica, ahora, en cómo abocarse a su planificación, habida cuenta de que el proyecto *Tuning* no conlleva un modelo de planificación (Bolívar, 2007, 2008b).

En resumen, los propósitos parecen ceñirse a dos cuestiones problemáticas: “la equiparación entre estudios y la importancia de la ‘empleabilidad’ y el mercado *laboral* para orientar el contenido de los estudios” (Angulo Rasco, 2009:180). Comparabilidad, transparencia, garantías de calidad, acreditación, transferencia y acumulación de créditos son palabras clave en las que se anclan las posibilidades de libre movilidad internacional y de enfrentar exitosamente la competitividad creciente de la sociedad actual.

3.1.1.1. Breve glosario *Tuning*

- **Competencias**

“Combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo” (2003:280).

“Las competencias representan una combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones); y el saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto)” (Beneitone *et al*, 2007:25; también en 2003:80).

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. [...] Son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas” (Beneitone *et al*, 2007:320).

“Tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas” (2003:79)

Se dividen en:

- **Competencias genéricas:** Identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación. “Pueden servir como herramientas para hacer accesibles el conocimiento y las destrezas específicas que no lo eran con anterioridad” (2003:50).

Se subdividen en:

- **Competencias instrumentales:** Comprenden:
 - Habilidades cognitivas o capacidades para entender y utilizar las ideas y pensamientos relacionados con las cuestiones que se abordan.
 - Capacidades metodológicas para manipular el medio: organización del tiempo y estrategias de aprendizaje, toma de decisiones y resolución de problemas, utilización de espacios.
 - Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de medios técnicos, ordenadores, destrezas en la gestión de información.
 - Destrezas lingüísticas como la comunicación oral y escrita, o el conocimiento de un idioma, mostrando las competencias comunicativas: buena sinonimia y adjetivación, capacidad de verbalización y argumentación.
- **Competencias interpersonales:** Tienden a favorecer los procesos de interacción social. Comprenden:
 - Habilidades individuales relacionadas con la capacidad para expresar los propios sentimientos, las propias percepciones sobre un asunto, la capacidad de crítica y autocrítica.
 - Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, o de trabajo en equipo, o la expresión de compromisos éticos o sociales.
- **Competencias sistémicas:** Requieren como base, la adquisición previa de capacidades instrumentales e interpersonales.
 - Habilidades y capacidades de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten apreciar las relaciones y vinculaciones de las partes de un todo.

- Destrezas para planificar cambios con el fin de mejorar los sistemas en su conjunto y diseñar otros nuevos.
- **Competencias específicas** a cada área temática. Incluyen las destrezas y el conocimiento
 - **Destrezas:** “Son los métodos y técnicas apropiados que pertenecen a las varias áreas de cada disciplina, por ejemplo, análisis de los manuscritos antiguos, análisis químico, técnicas de muestreo, etc., según el área de conocimiento” (2003:43).
 - **Conocimiento:** teórico, práctico y/o experimental.

La siguiente tabla permite visualizar la clasificación de competencias propuesta en el marco del proyecto *Tuning*.

Competencias	Genéricas	Instrumentales	Habilidades cognitivas Capacidades metodológicas Destrezas tecnológicas Destrezas lingüísticas
		Interpersonales	Habilidades individuales Destrezas sociales
		Sistémicas	Habilidades y capacidades de comprensión Destrezas para planificar cambios
	Específicas	Según área temática	Destrezas instrumentales
			Conocimiento teórico, práctico y/o experimental

Tabla 1.2. Clasificación de competencias para la Educación Superior.

Fuente: Elaboración propia

- **Resultados de aprendizaje** (*learning outcomes*): Denominación dada a las cualificaciones (2003:43). Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante. Se propone su uso también como criterios de evaluación o indicadores de nivel.

“Conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje” (2003:28).

“Afirmaciones de lo que se espera que deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar un estudiante después de haber completado un programa de aprendizaje” (2003:43).

“Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender y/o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje” (2003:284).

- **Indicadores de nivel:** “Son datos que proporcionan información general sobre las características del aprendizaje” (2003:242). Se utilizan “para medir el trabajo del estudiante”. Se reconocen como tales:
 - Los ECTS (*European Credit Transfer System*)³⁷, sistema de acumulación y transferencia de créditos que cuenta no sólo las horas de clases teóricas, sino también el trabajo que debe ser realizado por el alumno. El crédito ECTS corresponde a unas 25 a 30 horas. Para *Tuning*, “los créditos por sí mismos no son indicadores suficientes del nivel de aprendizaje adquirido” (2003:52), deben ser complementados con otros elementos, como los niveles o los resultados de aprendizaje.
 - “Al definir los resultados de aprendizaje, se pueden fijar estándares [o “patrones” (2003:63)] con respecto al nivel requerido de destrezas relacionadas con las disciplinas y de destrezas generales académicas o transferibles” (2003:52).
- **Criterios de evaluación** (*Assessment criteria*): “Descripción de lo que el estudiante debe realizar para demostrar que se ha conseguido el resultado del aprendizaje” (2003:280).
- **Perfiles profesionales y académicos:** Están íntimamente ligados a “la identificación de competencias y destrezas y a las decisiones sobre la forma como el estudiante debe adquirirlas en un programa de estudios”. Deben caracterizarse por “la transparencia y la calidad” (2003:35).

³⁷ El *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* (ECTS) fue creado como resultado de un proyecto piloto puesto en marcha por la Comisión Europea entre 1988-1995 para favorecer la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero.

3.1.1.2. *Addenda*

Completando lo anterior, reproducimos otras conceptualizaciones que, aunque sin pertenecer al cuerpo de producciones del proyecto *Tuning*, están formuladas en el marco del proceso de convergencia y mantienen la línea especificando con mayor claridad el alcance de los conceptos considerados.

- **Competencias:** “Conjunto de capacidades y saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que la persona pone en juego para afrontar las obligaciones y exigencias que le plantea el mundo laboral” (de Miguel Díaz, 2005:18).
- **Competencias profesionales:** “Conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales. De forma más simplificada se podría decir que una competencia profesional es la ‘capacidad que tiene un sujeto para adaptarse y hacer frente a las situaciones y exigencias que requiere desempeñar eficazmente un trabajo profesional’ ” (de Miguel Díaz, 2005:18).
- **Competencias genéricas:** “Son aquéllas que se pueden aplicar a un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales dado que aportan las herramientas básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones adecuadas. También se las conoce como **competencias transversales** ya que cooperan a la realización de la mayoría de las tareas que se presentan a un sujeto en los diversos campos profesionales” (de Miguel Díaz, 2005:19).
- **Competencias específicas:** “aquéllas que le aportan una cualificación profesional concreta al individuo, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico. [...] Están vinculadas a lo que podemos denominar ‘saber profesional’ o ‘saber hacer’ ” (de Miguel Díaz, 2005:19).
- **Modalidades de enseñanza:** “Conjunto de actividades a realizar por los alumnos, de una forma secuencializada (sic), a lo largo de un curso y/o asignatura, haciendo

hincapié en las técnicas, recursos y tiempos que necesitarán para su ejecución” (de Miguel Díaz, 2005:21).

3.1.2. Allende los mares: Proyecto Alfa *Tuning* América Latina

Acaso bajo los efectos de la globalización y las políticas de internacionalización, la idea no quedó limitada al espacio europeo inicialmente visualizado, sino que se expandió a otros territorios adquiriendo visos de “panoccidentalidad”.

Con el aval de la Comisión Europea y de los ministerios de educación latinoamericanos, en 2004 se inicia el Proyecto Alfa *Tuning* América Latina, que traslada la propuesta europea a la región. Aun cuando las condiciones socio-políticas y económicas de América Latina no prevén la integración continental en el mediano plazo, la implementación del proyecto responde al interés de las universidades europeas y latinoamericanas por promover la creación de un Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), como modo de contribuir al desarrollo de titulaciones comparables y facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales.

La propuesta –siguiendo los pasos del proyecto europeo– se desarrolla en cuatro ejes, a saber: identificar competencias genéricas compartidas en todas las titulaciones y competencias específicas para cada área temática; diseñar métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación eficaces para lograr las competencias identificadas; reflexionar sobre el impacto de los créditos académicos; brindar calidad a los programas y titulaciones que den confianza y reconocimiento (González, Wagenaar y Beneitone, 2004; Beneitone *et al*, 2007).

En una primera etapa, participaron 62 universidades latinoamericanas pertenecientes a 18 países, en 4 áreas de conocimiento. Estos guarismos se incrementaron notablemente durante las etapas sucesivas llegando a reunirse 190 universidades de 19 países, agrupadas en 12 áreas de conocimiento. Particularmente considerada, Argentina participa en el proyecto a través de 19 universidades que la representan en las áreas temáticas seleccionadas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Área Temática	Universidad
Administración de Empresas	Universidad de Belgrano
Arquitectura	Universidad Nacional del Nordeste
Derecho	Universidad del Museo Social Argentino Universidad Nacional del Litoral
Educación	Universidad Nacional de Cuyo Universidad Nacional de La Plata
Enfermería	Universidad Nacional de Lanús
Física	Instituto Balseiro Universidad Nacional de Mar del Plata
Geología	Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de San Juan
Historia	Universidad de San Andrés Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Ingeniería Civil	Universidad Nacional de Rosario Universidad Tecnológica Nacional
Matemáticas	Universidad de Buenos Aires Universidad Nacional de Córdoba
Medicina	Instituto CEMIC Universidad Nacional de Tucumán
Química	Universidad Nacional de Río Cuarto

Tabla 1.3. Universidades argentinas participantes del Proyecto *Tuning* América Latina, según áreas temáticas. Primera etapa.

Fuente: Proyecto *Tuning* América Latina (2004-2008).
Diseño: Adaptación personal

Para el período 2011 – 2014, el proyecto *Tuning* América Latina: Innovación Educativa y Social busca continuar con el debate ya iniciado y culminar con la propuesta avanzando en las etapas previstas. Entre sus objetivos específicos se destacan los referidos a continuar con los procesos de reforma curricular y la construcción conjunta de estrategias metodológicas para implementar y evaluar la formación de competencias; a desarrollar perfiles de egreso de las diferentes titulaciones en torno a competencias, conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales, y asociados a la empleabilidad; a diseñar un sistema de créditos académicos (de transferencia y de acumulación), que facilite el reconocimiento de los estudios locales y la articulación con sistemas de otras regiones.

El mapa de las universidades argentinas participantes presenta algunas modificaciones debidas tanto al ingreso de unas instituciones y el alejamiento de otras,

como a la inclusión y/o suspensión de algunas áreas temáticas, registrándose el siguiente detalle:

Área Temática	Universidad
Agronomía	Universidad Nacional del Sur
Arquitectura	Universidad Nacional del Nordeste
Derecho	Universidad Nacional del Litoral Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Educación	Universidad Nacional de Cuyo Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
Enfermería	Universidad Nacional de Lanús
Física	Instituto Balseiro
Geología	Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de San Juan
Ingeniería Civil	Universidad Nacional de Rosario Universidad Tecnológica Nacional
Innovación Social	Universidad Nacional de Tres de Febrero Universidad Nacional de Jujuy
Medicina	Instituto CEMIC
Psicología	Universidad Nacional de Córdoba Universidad Nacional de Jujuy Universidad Nacional de San Luis
Química	Universidad Nacional de Río Cuarto

Tabla 1.4. Universidades argentinas participantes del Proyecto *Tuning* América Latina, según áreas temáticas. Segunda etapa.

Fuente: Proyecto *Tuning* América Latina (2011-2013).
Diseño: Adaptación personal

El interés por consignar las universidades argentinas adherentes al proyecto responde sólo a fines informativos. Los datos dejan apreciar cuáles son las carreras (“áreas temáticas”) presentadas para su reformulación curricular centrada en competencias y qué universidades (o facultades) se suman a estos fines. Resulta sugestivo notar que en la primera etapa participan universidades nacionales y algunas de gestión privada, no obstante, varias no continúan o ingresan con otras carreras en la etapa posterior.

3.2. ¿Por qué “discurso”?

“Los vocabularios no caen del cielo, sino que surgen orgánicamente de las actividades colectivas y las reflejan”, dice Barnett, (2001:105) muy elocuentemente. Una breve incursión en las teorías del lenguaje nos permitirá reconocer las formas de relación y de acción sobre el medio social que el uso de un lenguaje específico posibilita.

Desde la analítica discursiva, en una acepción amplia, el discurso designa un modo particular de percepción del lenguaje, según el cual éste es considerado como la actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados (Maingueneau, 1996). No se trata ya de una estructura arbitraria ni de un instrumento aséptico que media entre el hombre y la realidad que nombra, sino de una práctica localizada socio-históricamente, cargada de valores, conocimientos, formas de ver el mundo, y capaz de crear tanto al sujeto como a la realidad misma.

Así, la elección deliberada (por ende, no neutral) del lenguaje de las competencias en calidad de “lenguaje común” realizada en el marco del proyecto *Tuning* es justamente una práctica social que se desarrolla en una coyuntura témporo-espacial determinada y, como tal, constituye un discurso:

En la búsqueda de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales, el proyecto *Tuning* propone como válido el de las competencias para expresar la comparabilidad en términos de las capacidades que pueden desarrollar los poseedores de una titulación [...] Es además un lenguaje que puede ser comprendido por los organismos profesionales y otros grupos y representantes de la sociedad interesados en la educación. (2003:72).

Como categoría foucaultiana, “una práctica discursiva [es] un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que ha definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1970:198). Estas reglas son las que dan lugar a la actualización de los elementos (objetos discursivos) que conforman los discursos para cada tiempo histórico. Hablar de reglas orienta el análisis en dirección a dilucidar las condiciones de producción de dichos elementos en un género discursivo (tipo de discurso) específico, así como su modificación, conservación y desaparición. Su existencia está sostenida por un complejo haz de relaciones establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de

comportamiento, etcétera, lo cual, además de reflejar su historicidad, les confiere el carácter de producto cultural (Narvaja de Arnoux, 2006).

El sujeto se constituye por y a partir del saber producido en las prácticas discursivas, de las verdades aceptadas en un momento dado, asumiendo una identidad social determinada. “Y podemos agregar que cuanto más se desconocen las reglas que gobiernan los discursos y sus prácticas, más se está expuesto a ellas, y a servir de vehículo a toda clase de supuestos o pensamientos automáticos, los cuales suelen introducirse con notable facilidad” (Albano, 2003:16). En ello va implícito que el discurso pone en relación la construcción de significados con las estructuras y relaciones de poder.

En este sentido, Berstein (1994) –con marcada influencia de la obra de Foucault, aunque con distinto foco– en su estudio sobre los principios ordenadores del discurso pedagógico³⁸, asevera que éste es, en sí mismo, un transmisor de relaciones de poder externas a él. Dando por supuesta la construcción social del discurso pedagógico, lo define como “la regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de distinto tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero” (1994:188). Sostiene que en todas las pedagogías existen dos tipos de discursos: un discurso instructivo, que enuncia los contenidos a enseñar y la forma de transmitirlos, y un discurso regulativo que define un cierto orden (producto de la selección, apropiación y relocalización de otros discursos, conforme al principio de recontextualización), el recorte de contenidos practicado en el conjunto de los contenidos posibles y la estructura de relaciones sociales en que se establece su transmisión. De este modo, el análisis del discurso –en tanto actividad que atiende a lo que se dice y devela lo que se oculta o se omite, que explora quién habla y desde dónde lo hace, que indaga en qué marco de relaciones históricamente mediadas se realiza– permite inferir el modelo social en el cual el discurso promovido adquiere sentido, a la vez que pone de manifiesto su naturaleza intrínsecamente ideológica³⁹ que expresa la utilidad asignada en un contexto político determinado.

No es la introducción, en sí misma, de un nuevo vocabulario en educación lo que más preocupa, porque, de hecho, hemos sido testigos y usuarios de múltiples

³⁸ El discurso de las competencias puede ser entendido como un ejemplo de lo que Berstein denomina discurso pedagógico (Jones y Moore, 2008:8).

³⁹ Un discurso es ideología, en el sentido estricto del término, cuando “adquiere poder ofreciendo definiciones de la realidad que al mismo tiempo alimentan un conjunto de intereses sociales” (Barnett, 2001:262).

novedades terminológicas a lo largo de nuestras carreras docentes⁴⁰. Preocupa sí reconocer que, en el caso de referencia, el lenguaje postulado no se origina en el entorno educativo, ya que puede constatarse que “estos nuevos lenguajes no venían siendo objeto de atención ni en la docencia ni por parte de los grupos de investigación más punteros” (Torres Santomé, 2009:170). Preocupa más su carácter excluyente, dentro de estructuras tecnofuncionalistas cerradas, que no deja margen para otras lecturas del discurso educativo (Álvarez Méndez, 2009:212).

El problema es cuando se convierte en el lenguaje dominante y hasta exclusivo. Ahora la *competencia* se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con este lenguaje no se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios (sic), denunciantes de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. En resumen, ¿ayuda este lenguaje nuevo a hacer al educando un mejor conocedor del mundo y comprometido en su transformación? Éstas no son cualidades humanas que interesen a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos (Gimeno Sacristán, 2009:37).

Con base en las elaboraciones precedentes, podemos advertir que el enfoque de competencias y la metodología desarrollada por el proyecto *Tuning* se posiciona definitivamente en un campo discursivo. Para quienes acreditamos muchos años de desempeño en la docencia –como es el caso de quien esto escribe–, no resulta para nada difícil ni novedoso establecer de dónde procede, qué pretende y hacia dónde va. Mucho se ha escrito al respecto, “han corrido ríos de tinta”, metaforizan Barrero Fernández y Domingo Segovia (2010:2); no obstante, presentaremos unas consideraciones que, desde el análisis, permiten dar cuenta de los riesgos contenidos en esta perspectiva “armonizante”, a la vez que señalar algunas derivaciones favorables de la vía impuesta. Es oportuno reconocer que los aspectos que desarrollaremos a continuación en buena medida surgen de la literatura consultada, pero también mucho recogemos de nuestra propia experiencia y de la necesaria reflexión que acompañó a los cambios paradigmáticos a los cuales estuvimos

⁴⁰ Resulta curioso observar el modo en que algunas palabras se instalan en la jerga profesional y tiñen las actividades como si se tratara de un desenvolvimiento *natural* y habitual. En calidad de construcciones socio-históricas, la introducción de nuevas expresiones en educación no nos ha pasado inadvertida y, aún más, en alguna oportunidad nos ha motivado a rastrear el momento y las condiciones en que ingresan a los espacios educativos formales. Tal es el caso, por ejemplo, de nuestra indagación sobre la adopción del concepto “Proyecto Educativo Institucional” (“PEI” en los documentos, mesas de trabajo y pasillos de escuelas) en reemplazo de “Planeamiento institucional”, a poco tiempo de iniciado el movimiento de reforma educativa de los años noventa en Argentina. Pudimos reconocer que su origen y utilización responde en parte a la emergencia de un nuevo paradigma teórico, pero más ajustadamente a la sustentación de un modelo educativo propuesto “desde arriba” y, por ende, coherente con ciertos lineamientos políticos de mayor alcance (Aiello, 2001).

expuestos durante el transcurso de nuestra carrera docente, que nos dieron la oportunidad de vivenciar, comparar, justipreciar y decidir responsablemente.

3.3. Notas para desmitificar la inocencia del discurso

Parafraseando a Caruso y Dussel (1996:56), asumimos que “decir que [los contenidos del discurso de las competencias] son neutrales es hablar de un lugar imposible”. Los siguientes párrafos intentan esclarecer la dirección que toman las propuestas difundidas, los modos en que son apropiadas por los sujetos y las instituciones, y algunas implicaciones⁴¹ derivadas.

3.3.1. Una mirada crítica sobre “el modelo de armonización *Tuning*”

Consideramos que las directrices y orientaciones del proyecto *Tuning* para la adecuación de las titulaciones universitarias hacia su homologación en la Unión Europea, adoptadas mayormente de modo acrítico (Bolívar, 2007, 2008b), aportan pocas novedades para la comprensión de las propuestas de formación profesional. Antes bien, recuperan procedimientos y modalidades de la tradición tecnicista, cuya necesidad de superación fue vista y difundida ya a fines de los años setenta del pasado siglo, por las comunidades académicas de educación inscriptas en el desarrollo de modelos alternativos a la racionalidad instrumental. Asimismo, se perciben recurrencias, ciertas contradicciones y algunas apropiaciones de estudios educativos progresistas que, en la mixtura o yuxtaposición, aparecen descontextualizados.

En principio, la procedencia del término competencia del mundo empresarial y profesional suscita todo tipo de sospechas y críticas (Bolívar, 2007, 2008). Es que los objetivos que ese sector persigue no suelen coincidir con los que se propone el mundo universitario, excepto en el ámbito de formación laboral del técnico medio que, sostenido en una mirada economicista (referenciada, en especial, en la Teoría del Capital Humano⁴²), es uno de los antecedentes del movimiento de competencias en

⁴¹ Recordamos que una de las acepciones de la noción de *implicación* (del latín *in – plicare*) se refiere al hecho de que hay algo “plegado” o doblado en el interior de algo que oculta lo que hay ahí mismo, de forma que lo interior no es visible o perceptible fácilmente. La implicación es contrapuesta al término *explicación* (del latín *ex – plicare*), que es el hecho de desplegar lo que está plegado; sacar al exterior, hacer visible, o comprensible, aquello que está “implicado” en el interior de algo que lo hacía oculto o no comprensible.

⁴² La *Teoría del Capital Humano* –iniciada en 1959, a partir de los estudios de Theodore Schultz y profundizada por Gary Becker– sostiene que en la explicación de ciertos fenómenos macroeconómicos (el

los que en cierto modo se concilian los intereses de ambos. Más se desconfía cuando se advierte que tal palabra no viene sola, sino que a su alrededor prosperan otras como eficiencia, calidad, eficacia, gerenciamiento, socios, que incorporan criterios operacionales aliados del control y el rendimiento, a la vez que cierto modo de relaciones basadas en el beneficio.

Las definiciones del concepto no se alejan sustancialmente del ámbito de origen, en tanto que remedan el modelo de orientación conductual cuya descripción hemos desarrollado anteriormente. Las competencias expresan la cualificación profesional, esto es, el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que debe reunir el estudiante para realizar eficientemente una tarea. Más allá de que sea plausible inferir el modelo sustentador, de hecho, en los documentos no se desarrolla un marco de referencia que permita entender y resituar las competencias y sus términos asociados (Angulo Rasco, 2009:193; Álvarez Méndez, 2009:207). En otro orden –y no es un dato menor–, reivindica explícitamente el papel de la aplicación del conocimiento, asumiendo la comprensión de la relación teoría-práctica desde el enfoque aplicacionista.

El modo de selección de las competencias genéricas y específicas mantiene vivo el mismo nexo. Empleando una metodología inductiva, establece un “ranking” de competencias sobre la base de las apreciaciones de empleadores, graduados noveles y académicos. Se trata de un procedimiento que subordina los resultados al ámbito laboral y que, por partir de datos empíricos, se agota en la adaptación del individuo al mundo actual. Según Bolívar, para concretar esta tarea “el punto de vista ha de ser un enfoque normativo con un marco teórico consolidado” (2007:86; 2008b:16). Más relevante aún es considerar que la identificación de las competencias se realiza en un contexto de producción diferente del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje. Ello da lugar a sostener que “volvemos a entrar en la planificación de los aprendizajes, en el énfasis de lo preactivo, normativo y regulativo; y lo hacemos desde un contexto, teorización y pensamientos externos al alumnado, a sus procesos y sus situaciones” (Martínez Rodríguez, 2009:110).

crecimiento del ingreso nacional, por ejemplo) intervienen no sólo el capital y el trabajo, sino además y fundamentalmente las habilidades y capacidades de los trabajadores. El capital humano constituye un conjunto intangible de habilidades, hábitos, capacidades intelectivas y motoras y atributos del individuo, logrado mediante la acumulación de inversiones anteriores en educación, formación en el trabajo, experiencia, salud, entre otras, que contribuyen a elevar y conservar la productividad. En este modelo la educación se contempla como una inversión que realizan las personas para incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos.

Si atendemos a la delimitación de las competencias genéricas que han de emplearse como referencia obligada en todas las titulaciones, puede observarse que:

- Conforman un listado sumativo, acrítico, con escasa manifestación de un criterio organizador de las mismas.
- Se usan como descriptores de las competencias las palabras “capacidad” y “habilidad” que no son sinónimos, sino que tienen significados propios y diferenciados.
- Hay “conocimientos” obvios, descontextualizados, ambiguos o difusos, de adquisición en niveles educativos previos al nivel superior.
- Presentan una fuerte disparidad tanto en la forma y tiempo de adquisición como en la relevancia de su desarrollo (Hay una gran diferencia entre disponer de “Habilidades básicas en el manejo de ordenadores” respecto de [¿Manifestar? ¿Asumir?] “Compromiso ético”).
- Se incluyen entre las competencias instrumentales cuestiones que exceden tal categoría (“Resolución de problemas” y “Toma de decisiones”, por ejemplo, corresponden más a actividades procesuales que a instrumentación de acciones o herramientas funcionales).
- Forman parte de distintas categorías actividades equivalentes. (¿Qué diferencia el “planificar” como competencia instrumental del “diseño” como competencia sistémica?).
- Explicitan posicionamientos epistemológicos suficientemente debatidos y superados (por ejemplo, “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica” da cuenta –nuevamente– de una concepción aplicacionista de la relación entre la teoría y la práctica).

La ausencia de un modelo curricular en la propuesta *Tuning* que enmarque y oriente las decisiones (aunque no dudamos en arriesgar su cercanía implícita al enfoque instrumental), junto a la falta de experiencia en la elaboración de planes de estudios centrados en competencias impide o, al menos, dificulta una construcción curricular consistente (Díaz Barriga, 2006; Bolívar, 2008:19; Gimeno Sacristán, 2009:48). Frente a este desconocimiento, las universidades ensayan diversas formas para dar cumplimiento a unas disposiciones expresas. Sin embargo, las acciones

frecuentemente se centran (y se agotan) en establecer resoluciones a nivel operacional (cómo redactar programas, cómo seleccionar nuevas metodologías, por ejemplo) y bajo criterios muchas veces yuxtapuestos, antes que en priorizar el debate sobre las cuestiones de fondo que el exógeno proyecto modifica, tales como la relevancia cultural y la actualización de contenidos educativos, las finalidades que ha de perseguir la formación universitaria en la sociedad actual, entre otras muchas problemáticas relegadas. Es relevante recordar –siguiendo a de Alba (1998)– que si entendemos por curriculum a:

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada⁴³ e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (de Alba, 1998:59),

entonces, para obtener un sistema congruente y articulado, los procesos de construcción del curriculum no pueden reducirse a sus aspectos formales y procesuales, sino que ha de avanzar en términos de imprimir a la educación la orientación más potente para el contexto social amplio en el que ésta se produce. En este proceso de determinación curricular es imperativo preguntarse –como lo hace la autora– si el profesorado universitario participa como sujeto social del proceso, o bien como sujeto de la estructuración formal de los nuevos currícula y de su desarrollo operativo. Dejo la respuesta a cargo del lector.

En el plano operatorio –el cual destaca por su mayor definición respecto del plano conceptual (Angulo Rasco, 2009:193)–, el requerimiento de tener que desagregar las competencias genéricas o transversales en objetivos y en resultados de aprendizaje es otro frente de discusión y de difícil concreción al momento de su formulación. A modo de “microdiseños para alcanzar microobjetivos” (Gimeno Sacristán, 1986:77), su especificación confabula contra la comprensión de la enseñanza y del aprendizaje como fenómenos complejos que, como tales, requieren contar con principios de acción más generales y creativos en consonancia con las particularidades propias de la situación en las que se promueven.

No deja de sorprendernos la reaparición de la expresión “proceso de enseñanza-aprendizaje”. Nos viene a la memoria su frecuente utilización en nuestro medio allá por los años setenta, bajo la impronta de la tecnología de la educación, cuando –de tan

⁴³ “Aquí se está trabajando la noción de pensar desde una perspectiva kantiana, esto es como la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significado y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que en esta vida social se generan” (Referencia al pie de la autora).

común y habitual– solía nombrárselo mediante su sigla “PEA”. Desde otra mirada, hoy reconocemos que su enunciación en singular lleva a la consideración de un único proceso que, al homologar, superponer, solapar sus constituyentes, expresa la existencia de una relación lineal entre ambos, donde si uno enseña, entonces el otro aprende. Por ende, decir “PEA” equivale a desconocer la especificidad propia de cada uno de los procesos involucrados y con ello el carácter complejo y multideterminado que les es inherente.

En esta especie de revival pedagógico, con la actualización y puesta en valor de los términos *input* y *output* para indicar dónde se pone el énfasis en el “proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Tuning* nos facilita el recuerdo de los postulados del modelo de procesamiento de la información, en su versión heredera del conductismo. La metáfora computacional, acuñada en ese marco, da cuenta de los procesos de los que se valen las personas para aprender, según un esquema básico cuya secuencia es la siguiente: “*input* – codificación - procesamiento – almacenamiento – decodificación – *output*”. Se trata de una forma de asociacionismo computacional, donde los componentes estímulo – respuesta son ahora *input* – *output*. Quizás sea oportuno consignar en qué consisten estos componentes:

- El *input* o entradas del sistema. Son los alumnos que se encuentran al comienzo de una unidad de aprendizaje, con unas características determinadas.
- El *output* o producto de salida del sistema. Será el objetivo conseguido por los procesos que se desarrollan dentro del sistema. La interacción entre profesor, alumnos, actividades, materiales, etc., hace que los alumnos que entraron como *inputs* del sistema salgan transformados (Gimeno Sacristán, 1986:61).

Pozo (1993:46) sostiene que el sistema de procesamiento se construye al margen de la cultura, la afectividad, la intencionalidad, los factores filogenéticos y ontogenéticos. Desconocemos si el profesorado se ha comprometido en revisar el alcance de asumir este enfoque como orientador de sus prácticas, pero lo que sí sabemos es que así se divulga en algunos centros universitarios como guía para la comprensión de los cambios a operar en el curriculum de Educación Superior:

Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al aprendizaje

Otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza significa que el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. Se cumple con ello uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999), según el cual la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. La propuesta curricular y la actividad docente se organizan, se estructuran y se caracterizan en torno a este nuevo elemento, del que dependen (Puigvert i Planagumà, 2009:13).

Resulta suficientemente obvio reconocer que en este sistema de formación profesional –como en cualquier sistema–, la alteración de uno o más de sus componentes afecta progresivamente al todo y se propaga a las prácticas del mismo⁴⁴. Así, es posible estimar que habiendo desplazado el centro de gravedad del sistema (de la centración en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, de la adquisición de conocimientos al desarrollo de competencias como logros del aprendizaje), se habrán de modificar los roles de los sujetos pedagógicos, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los saberes de la formación, los modos de interacción interpersonal, entre otros aspectos. En este sentido, acaso una de las cuestiones más preocupantes se cierna en torno a las metáforas construidas sobre la función docente (orientador, guía, facilitador...), a partir de las cuales “la idea de educador se desvanece” (Barnett, 2001:268).

Las competencias constituyen el concepto central que articula todos los elementos del sistema y, por ende, subordina a su definición los aspectos curriculares y didácticos de las propuestas institucionales y pedagógicas. Dicho de otro modo, en tanto eje vertebrador de los planes de estudio y las programaciones de asignaturas podría ser viable hablar de modelo⁴⁵ de formación basado en competencias, aun cuando para algunos autores “los debates muestran que el concepto está aún en construcción. Parecería que se pretende establecer una definición rápida e incompleta del concepto de competencia para montar un currículo que respete la lógica de algo que ni siquiera está teorizado” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008:11).

En cualquier caso, “montar un currículo” desde una perspectiva no habitual en la formación profesional universitaria no es una tarea sencilla; respetar la lógica que desenvuelve el enfoque de las competencias, tampoco. Por ello, sumándonos a una apreciación de Perrenoud, creemos que “es inútil pedir esfuerzos sobrehumanos a los profesores si el sistema educativo no hizo otra cosa que adoptar el lenguaje de las competencias, sin cambiar nada de lo fundamental” (Gentile y Bencini, 2000:2).

⁴⁴ En un trabajo anterior sosteníamos que la introducción de algún cambio en las prácticas de enseñanza habituales afecta “no sólo al/los componente/s modificado/s, sino a la situación total, esto es, al conjunto de los mismos y sus relaciones” (Aiello y Monetti, 2010:187).

⁴⁵ Entendemos *modelo* como “construcción teórico-metodológica y modalidad concreta de acción comprometida con intereses y decisiones de las fuerzas sociales predominantes y configuradas por una determinada comunidad ocupacional” (Davini, 1991:25).

3.3.2. Entre implícitos e implicaciones

Desde los inicios tempranos de esta investigación, al sumergirnos en lo que ya estaba dicho en torno a las competencias como eje vertebrador de las titulaciones universitarias y recuperando los propios saberes y experiencias vividas décadas atrás, nos planteábamos si no hubiera sido mejor inventar un nuevo término y dotarlo de significado, en consonancia con las propuestas de los últimos derroteros que se ensayan en el campo de las investigaciones educativas. Estábamos convencidas de que se hubieran evitado muchísimas discusiones, ingentes tiempos de trabajo para identificar qué es y qué no es una competencia, torrentes de escritos para fundamentar visiones en pro y en contra de tal adopción. No éramos las únicas que nos formulábamos interrogantes. “¿Por qué entonces utilizar el concepto de competencia cuando se podría haber utilizado otros términos más heurísticos y con raíces menos polémicas?”, se había preguntado en la misma tesitura Angulo Rasco (2009:184) y afirmaba, además, que “la pregunta no es baladí” (*Ibidem*). Hoy, a meses de aquellas preocupaciones, comprendemos que no era posible recurrir a la invención ni al rescate de conceptos valiosos en uso. Claro que no es baladí la pregunta, por el contrario, es absolutamente relevante. Dado que “el lenguaje que caracteriza a una práctica social como la educación superior no cambia sin razón” (Barnett, 2001:221), el cuestionamiento nos lleva a reflexionar sobre las condiciones de producción de esta particular elección y su veloz constitución discursiva e intentar develarlas.

En este sentido, se sostiene que el discurso de las competencias se ha construido “en función de su utilidad en un contexto político muy concreto donde sigue activo desde hace años” (Jones y Moore, 2008:10) y con el propósito de legitimar una determinada orientación política. El mismo se proyecta en un contexto internacional que ostenta un consolidado estado de transnacionalización, bajo la preponderancia de políticas neoliberales y economías de cuño neoconservador, en el marco del capitalismo avanzado. La fusión de ambas líneas –integración que responde al nombre de “modelo neo-neo”– supone la confluencia de sus proposiciones respectivas más firmes: libertad económica del mercado, libertad política, mantenimiento de un orden social que se considera justo, en la construcción de un discurso político-ideológico que es hoy hegemónico (Rigal, 2004).

Desde nuestra perspectiva, sostenemos que se trata de una nueva estrategia política de expansión de la hegemonía del modelo, en procura de cooptar la educación superior para incrementar sus beneficios, venciendo las tradicionales concepciones

academicistas que persisten y se muestran reticentes al cambio. Para una mejor comprensión, es relevante recordar que el proceso de construcción de hegemonía se funda en la articulación dialéctica y coherente de una doble dinámica: el diseño de estrategias políticas, económicas y jurídicas orientadas a encontrar una salida dominante a los problemas que avizora, y la promoción de un nuevo sentido común que dé legitimidad a las propuestas de solución que el mismo bloque impulsa. Estas vías expresan, respectivamente, una alternativa de poder y un proyecto de reforma ideológica.

No hay dudas de que el modelo neo-neo ha logrado constituirse en un proyecto hegemónico, con la meta puesta en el establecimiento de un orden social regulado por los principios del libre mercado y sin intervención estatal. Su éxito se advierte tanto en la imposición de cambios materiales (programas de ajuste, por ejemplo), como en la reconstrucción discursivo-ideológica de la sociedad capitalista, la cual explica el problema advertido y aporta estrategias para su solución, con gran fuerza persuasiva. Es precisamente a partir de la difusión de este discurso –genuino éxito cultural de imposición de sus “verdades”– que “las mayorías comienzan a aceptar (e, inclusive, a aceptar como propias) las recetas elaboradas por las tecnocracias neoliberales” (Gentili, 1996:1-2).

En este marco, los gobiernos neoliberales muestran su enorme habilidad para transformar materialmente la realidad social, logrando, a la vez, que tal transformación sea entendida y aceptada como una solución natural y, mejor aún, como la única salida posible a la crisis.

Esta política de capitalismo mundial, que se sintetiza en la liberalización ilimitada de los intercambios regidos por la búsqueda de beneficio económico inmediato, se postula bajo el imperio de las leyes del libre mercado como estructura reguladora de las transacciones en la producción, distribución y consumo y el paraguas de la globalización (de la economía, del conocimiento, de las comunicaciones...). Como cánones de un credo doctrinal, se entretajan y circulan las ideas de especulación financiera, políticas monetaristas (de restricción de los gastos sociales, de precarización del empleo), competitividad comercial, libre juego de la oferta y la demanda, burocracias flexibles, desregulación privatizadora, organizaciones productivas agrupadas bajo el concepto de calidad total, la eficiencia y la eficacia, el consumo diversificado, el individualismo, el cultivo del sí mismo, la cultura del consumo (Pérez Gómez, 1998), entre otras tantas que delinean los perfiles de análisis

aplicables al modelo: económico, social, político, cultural, ético. El conjunto no es inocuo; antes bien, tiene el poder de generar y depositar (en el sentido freireano) una visión del mundo única, acrítica, reificada. Por ende, obtura la posibilidad de comprensión del fenómeno como práctica socio-histórica, como “resultado de una voluntad política de intereses concretos” (Rigal, 2004:38).

Sostenido por un complejo haz de relaciones establecidas entre instituciones, organizaciones empresariales, y procesos económicos, políticos y sociales, el discurso neoliberal y sus políticas “subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos” (Bolívar, 2008b:1), desdeñándose otras dimensiones educativas. Así, la relación sociedad-universidad se reformula desde modos vinculares asimétricos, desde lógicas ajenas a la academia:

Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje [...] El lenguaje se convierte en un instrumento de poder simbólico y acción política, puesto que tras la apariencia de la neutralidad institucional y el debate técnico sobre cuestiones puntuales de la reforma de la formación profesional y el abandono de las grandes narraciones, se instala una nueva lógica esencialista: el saber deberá tener una vinculación directa con el trabajo y el consumo, dos esencias características de un modelo económico neoliberal con pretensiones colonizadoras hacia el conjunto de la vida social (Martínez Bonafé, 2004: 137-138).

Y ello se ve posibilitado por la concentración de los sistemas de producción en sociedades y empresas cada vez más poderosas y globales, donde:

El fuerte peso de este tipo de multinacionales en las economías de los países de nuestro entorno facilita que puedan presionar con eficacia a los gobiernos para orientar cada vez más las políticas educativas y de investigación hacia los sectores productivos que ellos representan. En consecuencia, se produce una subyugación de las finalidades de la educación pública a los intereses materiales, culturales e ideológicos de las grandes multinacionales y grupos sociales conservadores (derecha política). Esta nueva racionalidad economicista es contemplada como una de las estrategias óptimas para ajustar la formación del profesorado y los aprendizajes del alumnado a las demandas del mercado (Torres Santomé, 2009:169).

No podemos dejar de advertir que el “ajuste” de la formación profesional sumió mayormente a las comunidades académicas en un debate técnico sobre aspectos instrumentales (como se expresa en la cita anterior) que, si bien era oportuno que contaran con un espacio de intercambio, esto mismo soslayó el planteamiento de cuestiones más relevantes y acordes al proceso de determinación curricular, como por ejemplo “qué modelo de sociedad queremos construir. No se discute bajo qué parámetros deseamos organizar la convivencia, el mercado laboral, la movilidad de las poblaciones, la representatividad de los distintos grupos sociales, el reconocimiento de

las distintas poblaciones, la justicia redistributiva que debe regirnos, etc.” (Torres Santomé, 2009:151).

En síntesis, aunque oculta e inadvertida para muchos, se trata efectivamente de una política de mercantilización del mundo universitario, en la que formar graduados en términos de perfiles profesionales competentes es expresión de nuevos modos de regulación e intervención del mundo empresarial en la educación (Rizvi y Lingard, 2013). Se evidencia, entonces, que el discurso de las competencias pone en relación la construcción de significados sobre temas educativos con las estructuras y relaciones de poder hegemónicas de la sociedad occidental⁴⁶. Con ello reabre el debate (político e ideológico, por cierto) sobre las relaciones entre la cultura universitaria y el mundo del trabajo, lo cual implica reconsiderar tanto el mismo modelo universitario como las finalidades de la formación profesional.

Todo pareciera orientarse hacia el abandono de los viejos ideales humanistas de la universidad humboldtiana y la exaltación de los principios del modelo profesionalizador (anglosajón o neoliberal). En este sentido, la demanda se fija en “la adaptabilidad de las instituciones educativas a las variaciones, los intereses y los requerimientos del mercado” (Martínez Bonafé, 2004:137) y se apuesta preeminentemente a la empleabilidad laboral. Habría, así, una clara desestimación de los riesgos advertidos por Morin en 1997: “la sobre-adaptación a condiciones dadas ha sido, no signo de vitalidad, sino anuncio de senescencia y de muerte, por pérdida de la sustancia inventiva y creadora” (Morin, 2009:3).

Quedan atrás las intenciones formativas de introducir al sujeto en un ámbito cultural y posibilitar su constitución como ciudadano con capacidad para el ejercicio de la política, para priorizar la emergencia de un profesional funcional, un individuo fundamentalmente económico y privado. Con ello, se reducen los espacios para conjugar de un modo armónico y equilibrado estas dos misiones –que son a la vez complementarias y antagónicas– y tender hacia una formación que promueva la autonomía, la solidaridad social, la convivencia democrática.

⁴⁶ Si bien la argumentación planteada se centra mayormente en la situación europea, la implementación del Proyecto *Tuning* América Latina presenta implicaciones problemáticas semejantes. Desde una mirada crítica, Aboite (2010) sostiene que “se trata de una iniciativa que 1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a América Latina; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades; 3) mantiene la tesis del ‘pensamiento único’ trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y para toda América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de esta región; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el quehacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria” (Aboite, 2010:1).

Desde la comprensión de la educación superior como bien público, es preciso recuperar el interés por el discurso moral y político de la educación y aceptar el reto de pensar que “la Universidad debe trascenderse para reencontrarse a sí misma” (Morin, 2009:4). En palabras de Barnett (2002) es ésta una realización difícil, que acaso nunca se alcance del todo, pero no por ello es descartable sin lucha. “Si [la universidad] no quiere limitarse a ser sensible ante el medio ambiente en que se encuentra, sino que también quiere aportar su más plena contribución creativa” (2002:148), merece, al menos, que hagamos el intento de lograrlo.

3.4. Sacar partido

El discurso de las competencias se presenta a sí mismo “como el anuncio de la renovación, la actualización y el cambio institucional” (Martínez Bonafé, 2004: 137); sin embargo, mirado desde la hipótesis de la complejidad, la seguridad de contribuir a tan ponderable mejora mediante el solo cambio del curriculum lleva a advertir el reduccionismo contenido en sus formas y la linealidad de su pensamiento. Desde una perspectiva crítica, se objeta su carácter excluyente, que, replicando la tesis del pensamiento único⁴⁷, cierra la posibilidad de realizar otras lecturas del discurso educativo. Desde la historicidad inherente al lenguaje y sus significados, se percibe como “el discurso de la eficacia, de la racionalidad técnica, de la rentabilidad económica y de la proyección socio-laboral” (Alvarez Méndez, 2009:218).

Bajo cualquier mirada, el riesgo contenido en la reforma es que, por estar formulada sin contemplar lo que el profesorado tiene para decir, se constituya en un lenguaje vacío, un una mera cuestión burocrática, en una retórica reducida “a un conjunto de conceptos y de terminología que todo el mundo aparenta asumir, bajo los cuales organizan el trabajo en las aulas, pero que cada docente interpreta a su modo y que, en la práctica, apenas alteran el tipo de modelo educativo con el que desde hace años se viene trabajando” (Torres Santomé, 2009:172).

⁴⁷ El concepto de *pensamiento único* fue descrito por primera vez en 1819, por el filósofo alemán Arthur Schopenhauer como aquel pensamiento que se sostiene a sí mismo, constituyendo una unidad lógica independiente, sin tener que hacer referencia a otros componentes de un sistema de pensamiento. La reintroducción de esta expresión se atribuye al sociólogo Ignacio Ramonet, quien la usa en un editorial de *Le Monde Diplomatique*, en enero de 1955. En el artículo alude críticamente al paisaje ideológico posterior a la caída del muro de Berlín, en el que, según su opinión, el economicismo neoliberal se erige como el único pensamiento aceptable, monopolizando todos los foros académicos e intelectuales. Para Ramonet, esta ideología es la expresión intelectual y con pretensión universalizante de los intereses del capital financiero internacional. Sus principales rasgos son la preeminencia de la instancia económica sobre la política y la consideración del mercado como el único medio para una asignación eficaz de los recursos.

De cara a una reforma impuesta por decreto, una postura sensata sería no quedarse impasible frente a lo ya resuelto, aprovecharse de los intersticios de la norma y tender a percibirla como una nueva oportunidad para repensar el conjunto de la educación universitaria. Así, es posible que puedan rescatarse algunos aspectos positivos, como la conformación de equipos docentes que se replantean el sentido de la enseñanza universitaria, los modos de realizarla, los contenidos socialmente significativos a ser abordados en el marco de procesos de aprendizaje genuinamente protagónicos.

La clave es ir más allá de las prescripciones estructurales y de forma, para intentar penetrar en la cultura establecida de los sujetos pedagógicos y de la misma universidad, desde una perspectiva integrada, creativa y holística. Se impone, entonces, comprometerse a quebrar inercias e impulsar la renovación tanto los modos habituales de hacer y pensar del profesorado y los estudiantes, como las formas organizativas y curriculares que rigen la vida institucional, mediante ideas con un alto poder heurístico.

Para finalizar, creemos que Bolonia puede ser considerada como un punto de inflexión en la trayectoria histórica de la educación superior europea. Aun sin considerar el grado de acuerdo o disconformidad con las decisiones y medidas adoptadas durante el proceso, lo cierto es que ya nada ha de quedar como estaba antes en lo que se refiere a los derroteros de las universidades de la Unión Europea y los países vinculados a ella. Algo más de una década transcurrida entre pruebas y ajustes para lograr la proyectada convergencia, en paralelo con planteamientos críticos, discusiones y debates o renovadas expectativas de cambio, no pueden menos que dejar huella. Es imposible mantener una posición neutral o indiferente. Entran en juego los fundamentos que existen detrás de sus postulados y el “reflote” de dicotomías educativas históricas: fines económicos *versus* educativos, formación académica *versus* formación práctica, dogmatismo y prescripción *versus* construcción contextualizada. Es momento de analizar, justipreciar y tomar decisiones.

FORMACIÓN DOCENTE: TIEMPOS, ESPACIOS Y REGULACIONES

PRESENTACIÓN

- 1. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA:
DE LA CONQUISTA A LA GLOBALIZACIÓN**

- 2. APUNTES HISTÓRICOS
SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARGENTINA**

- 3. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA LEGISLACIÓN
ARGENTINA**

- 4. LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE
EN LOS LINEAMIENTOS NACIONALES Y PROVINCIALES**

FORMACIÓN DOCENTE: TIEMPOS, ESPACIOS Y REGULACIONES

Las luchas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una historia ni a una mecánica, sino al azar de la lucha.

Michel Foucault, 1980⁴⁸

PRESENTACIÓN

Esta tesis indaga sobre la formación docente para el nivel secundario que se impulsa en las carreras de profesorado universitario. Dado que la tradicional función asignada a las universidades se centra fundamentalmente en la preparación de profesionales para el desempeño de actividades liberales, nos preguntamos en qué momento histórico y bajo qué condiciones sociales y culturales las instituciones incorporan este nuevo propósito educativo.

En esta línea, el capítulo se inicia aproximando algunos datos sobre el surgimiento y desarrollo de la universidad en América y particularmente en Argentina. Se intenta, así, describir el contexto que habilita la creación de espacios educativos destinados a la formación de docentes. Desde la consideración de unos orígenes ligados a necesidades más amplias de la incipiente organización nacional y algunas transformaciones posteriores, se avanza en la presentación de los marcos legales que establecen principios e intencionalidades y regulan modos de funcionamiento de acuerdo con los imperativos de la época. El siguiente apartado describe comparativamente los lineamientos curriculares para la formación docente de los niveles nacional y provincial que tienen vigencia en la actualidad, tanto en institutos superiores como en universidades, con especial señalamiento de los modos de encarar la formación en la práctica.

⁴⁸ Foucault, Michel (1980) *Microfísica del poder*. La piqueta. Madrid. Pág. 20.

1. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: DE LA CONQUISTA A LA GLOBALIZACIÓN

Surgida en el particular contexto medieval de la Europa continental del siglo XII, la universidad ingresó a América por las rutas de la conquista y la colonización apenas iniciado el siglo XVI. Virtualmente trasplantada en estas latitudes, el surgimiento de la universidad colonial se caracterizó como emanado “de un acto de decisión de la autoridad” (Brunner, 1990:17). Sin embargo, paulatinamente se teñiría con las necesidades emergentes de los territorios americanos, dando forma así a una institución que, si bien reconoce tradiciones lejanas en tiempo y espacio, supera la imitación pasiva e incorpora rasgos regionales.

En un principio, la ausencia de nobles para ordenar y regir la incipiente y vasta sociedad colonial, según la usanza europea, fue uno de los factores claves que posibilitó la creación de la universidad en el Nuevo Mundo bajo una impronta diferente. Era necesario contar con funcionarios y eclesiásticos que –al modo de sus pares españoles– se hicieran cargo de la conducción de los asuntos de la Corona. La formación de los cuerpos jurídicos y religiosos requeridos al efecto con gente ya instalada en estas tierras fue entendida como preferible a su traslado desde el viejo continente. Favoreciendo inadvertidamente una suerte de nueva estratificación social, la formación de religiosos para la conquista espiritual y de profesionales juristas para la administración constituyeron las metas específicas de la actividad educativa. Así, la universidad acompañó al proyecto colonizador desde sus albores, aceptándose que la titulación por ella expedida constituía un buen equivalente de los títulos nobiliarios inexistentes por estos lares.

Durante los algo más de tres siglos de dominación colonial puede decirse que la universidad americana tendió sólo a subsistir, en parte por el escaso número de instituciones⁴⁹ con prestigio o real significación y, además, por el acotamiento de sus funciones a la formación del personal de la iglesia y el gobierno. Los levantamientos emancipatorios del siglo XIX serán los espacios oportunos para favorecer su expansión y el desarrollo de una identidad propia.

En el transcurso de las primeras etapas independientes del pueblo argentino (1810-1850), el funcionamiento universitario se distinguió escasamente del modelo

⁴⁹ En el territorio que más tarde conformaría nuestro país, sólo funcionaba la Universidad de Córdoba fundada por los jesuitas en 1613. Recién en 1821 abrirá sus puertas la Universidad de Buenos Aires diseñada conforme al modelo francés napoleónico.

colonial, manteniendo una estructura cerrada, conservadora y católica; no obstante, lenta pero progresivamente, comenzaron a perfilarse ciertas adecuaciones a la realidad práctica que imponía la Revolución Industrial y los nuevos modos de vida a ésta aparejados.

Sobre la mitad del siglo, el contexto político argentino asumía las preocupaciones por la constitución del Estado Nación, el cual alcanzó su consolidación como organización político-jurídica de la sociedad bajo las formas del liberalismo. Éstas implicaron, fundamentalmente, la conquista de los derechos individuales (libertad económica y libertad política) garantizados por el Estado, la legitimación del poder de los individuos y la delegación en aquél de la atención del bien común. A partir del ejercicio de funciones educativas regidas por el principio de legitimidad formal, el Estado docente tendió a asegurar la formación de los planteles administrativos y profesionales requeridos por la sociedad de la época mediante la universidad. De este modo, pronto se concibió a la universidad como el “órgano educativo de la nación” (Brunner, 1990:24).

En 1885, se promulgó la primera ley universitaria de la época independiente – que lleva el número 1597–, con base en un proyecto impulsado por Nicolás Avellaneda (ex presidente de la República y a la sazón rector de la Universidad de Buenos Aires y Senador Nacional). Entre otras disposiciones, la ley introdujo los órganos colegiados de gobierno que perduran hasta hoy: la Asamblea Universitaria y el Consejo Superior, la elección de autoridades por parte de la comunidad universitaria y una versión inicial de autonomía limitada donde la designación de rectores, los presupuestos y las normativas reglamentarias principales dependían del Poder Ejecutivo Nacional (Mignone, 1998). La “universidad de abogados”, la “universidad napoleónica”, representó el inicio de la disolución de lo existente y la emergencia de una institución nueva: “la incipiente universidad nacional, que pretende echar las bases de las disciplinas académicas, formar a los cuadros para la administración republicana y promover, en todos los niveles, la empresa educativa del país” (Brunner, 1990:27). Se consolidó, así, un modelo profesionalista y secularizado de universidad con clara orientación liberal y regalista, por el que los saberes organizados en carreras fueron las vías para la obtención de un título o diploma que permitía el uso o ejercicio profesional de ese saber⁵⁰.

⁵⁰ Brunner señala que “a lo largo de su historia, la educación superior latinoamericana ha estado activamente involucrada en procesos de importación y recepción de ideas, modelos y prácticas de organización universitaria” (1990:64). Así, esta “transferencia internacional” se observa tanto en la

En forma simultánea, desde fines del siglo XIX, se desarrollaron junto a las universidades otros tipos de instituciones de enseñanza terciaria, dedicadas mayormente a la formación de maestros (Escuela Normal Superior), de militares y de las profesiones prácticas y técnicas. Consideradas, para algunos, como “vías menores” (Cano, 1985), su relación con la universidad –de rivalidad o complementariedad, según las visiones– habrá de sostenerse hasta el presente, no obstante las diferencias que entre éstas se establecen.

Más allá de las modificaciones resultantes de la adecuación a cuestiones epocales o ajustes propios de la evolución institucional, los intentos de renovación de los viejos moldes universitarios sólo encontraron sus formas más definidas con la entrada del siglo XX. Durante su transcurso, la sociedad en general fue escenario de procesos de cambio político, social y cultural, entre los que se manifiestan el ascenso de los grupos de clase media, el despertar espiritualista de los sectores liberales, la secularización de las ideas. De modo particular, el ámbito universitario fue también vértice de reclamos: expectativas no satisfechas e ideas de cambio latentes conformaron el clima propicio para demandar la renovación académica.

En este orden, la Universidad de Córdoba fue el epicentro desde el que se irradió el pensamiento “de un estudiantado que se percibe a sí mismo como la vanguardia de una modernidad libertaria, ilustrada, urbana, científica y racionalista” (Brunner, 1990:31). En este movimiento revolucionario estudiantil se instaló la necesidad –embrionaria aún– de la reforma universitaria (1918). Los reclamos de la juventud manifestante se centraron en el logro de ciertas ideas-fuerza, tales como la caducidad del autoritarismo; la modernización de los métodos y planes de estudio; la adopción de un clima cultural abierto a las novedades científicas; el nombramiento de docentes capacitados, con autoridad basada en el saber; el cogobierno, esto es, la representación estudiantil en los organismos de dirección de la universidad; la gratuidad; la autonomía universitaria. La idea del *demos* universitario difundida por los estudiantes, tanto como los alcances, repercusiones y avances señalados por este fenómeno trascienden el momento y el lugar de su estallido, para constituirse en baluartes a mantener y defender a lo largo de las inestables y conflictivas situaciones político-culturales que habrán de vivirse en el siglo.

imposición en la etapa colonial fundante, como en la influencia cultural del modelo francés en la organización estructural inicial de la universidad, y posteriormente en la aceptación de aportes más puntuales provenientes de otros modelos universitarios (alemán, inglés, norteamericano), de acuerdo con las condiciones históricas imperantes.

Importa señalar que Córdoba, en tanto aspecto parcial de un suceso más abarcador, coadyuva en el tránsito de la universidad hacia la modernidad, en el pasaje de la universidad profesionalizante y de élite a la universidad de masas, transición que sobrevendrá a finales de la Segunda Guerra Mundial, en coincidencia con el surgimiento de las modernas constelaciones culturales de masas en la esfera social⁵¹.

Desde los años cincuenta y con ritmo creciente, se asiste a la creación de numerosas universidades, tanto estatales como privadas, en calidad de manifestación del fenómeno de expansión que abarcó a todo el sistema educativo (situación igualmente observable en toda la región latinoamericana). El crecimiento inédito del número de instituciones que conforman el nivel superior, fue acompañado por un paralelo incremento de la matrícula (masificación de la matrícula), con fuerte presencia femenina, e igualmente de los planteles docentes (Brunner, 1990; Bertoni y Cano, 1989). Sin embargo, hay coincidencia en señalar que tal expansión se refirió sólo a la dimensión cuantitativa, en desmedro de las innovaciones cualitativas. Los efectos de la expansión se verificaron, en principio, en el carácter complejo asumido a partir de entonces por el sistema, en tanto que se produjeron creaciones y desdoblamientos hasta entretrejer una densa red de niveles y sectores (Clark, 1984). La lógica del fenómeno de diferenciación, en sus formas horizontal (nuevas carreras y diplomas) y vertical (ciclos y grados), e inter e intrainstitucional, moviliza las transformaciones y nutre tanto la proliferación heterogénea de distintos tipos de instituciones y de carreras, diseminadas ahora por todo el territorio nacional, como los cambios en la organización, la especialización de roles y la flexibilización de la división del trabajo, entre otros.

Este conglomerado de instituciones existente asistirá sobre fines de siglo a su inclusión en un único sistema masivo de educación superior, que reúne tanto al subsistema universitario como al no universitario (estatal y privado; nacional, provincial y municipal). Sin embargo, ambos se diferencian por las bases legales que los sustentan, la variación de la oferta educativa que promueven y hasta por el prestigio social que se les atribuye. Ligado a ello, se agregan nuevas distinciones asociadas a los niveles académicos y científicos y a las representaciones valorativas societales.

⁵¹ Entre las causas estructurales que favorecieron la aparición de la “cultura de masas” que demanda el acceso al nivel superior de escolaridad, Brunner (1990) reseña las siguientes: cambios en el mercado ocupacional, por efectos de la creciente urbanización e industrialización de la sociedad; cambios en la estratificación social, con fuerte injerencia de las clases medias y hasta populares; alta rentabilidad privada de la enseñanza superior, a la que se le asigna valor de mercado; presión política por incrementar el servicio educativo de nivel superior, poderoso mecanismo de ascenso social para los grupos emergentes.

Definido como “estratificación”, el fenómeno da cuenta de la asignación de ciertos niveles de *status* o prestigio a las instituciones y a las carreras que imparten, ligado más a la historia y las tradiciones que a las informaciones objetivas⁵².

Más allá de esto, la educación superior aparece como un elemento central del desarrollo nacional, debido a la diversificación de funciones que caen bajo su órbita:

Ella provee los cuadros superiores de la administración estatal y para las empresas y profesiones; acumula, refina y hace avanzar la cultura superior; produce conocimientos que pueden ser útiles para enfrentar los problemas de salud o de vivienda de la población; realiza tareas de investigación y desarrollo experimental de las que pueden resultar innovaciones tecnológicas que interesan a las industrias para aumentar su productividad o para mejorar su capacidad competitiva en los mercados internacionales; contribuye a formar la conciencia política de los jóvenes; mantiene en contacto a la comunidad local de científicos con sus pares en todo el mundo y controla el otorgamiento de los certificados educacionales que sus portadores usan para abrir las puertas que conducen hacia los puestos más apetecidos dentro del mercado laboral” (Bruner, 1990:61).

Las décadas siguientes muestran alternadamente momentos de euforia, de crisis, de marcha tranquila y estable, y –en tiempos de dictaduras– de represión y fuerte coacción. Estas variaciones obedecen a la misma lógica de los avatares socio-políticos nacionales generados a partir de las ideologías sustentadas por los regímenes gubernamentales del momento. De ello se infiere que el desarrollo de la universidad se vincula estrechamente con el rol asumido por el Estado en los distintos períodos históricos. Así, el Estado benefactor de la posguerra dio paso, avanzada la segunda mitad del siglo, a los modelos de Estado burocrático, en los gobiernos de facto, de Estado benevolente, en ocasión del retorno a la democracia y de Estado evaluador, como se ha dado en llamar al régimen de los noventa, modelo que, con algunas pocas variantes, se mantiene en la actualidad.

La actual universidad argentina es parte de un sistema educativo que ha alcanzado elevados niveles de complejidad, altamente diversificado y signado por una multifuncionalidad creciente. En la base, se aprecia la consolidación de la profesión académica con mayor o menor influencia sobre los estamentos tecnocráticos de la esfera estatal. Fuertemente ligada a su historia, la institución universitaria guarda

⁵² Bertoni y Cano sostienen que “los fenómenos de ‘segmentación’ típicos de los niveles primario y secundario de enseñanza, es decir, la existencia de circuitos y senderos educativos de mayor o menor prestigio y rentabilidad individual posterior, recorridos por grupos y sectores sociales diferenciales e identificables, se van extendiendo a la educación superior” (1989:17). La hipótesis de la segmentación, referida principalmente a tendencias de los estudiantes, se aplica también al cuerpo académico derivando en “una amplia gama de posiciones diversas, de distinto prestigio y diversas condiciones de acceso, ascenso y trabajo” (Brunner; 1990:118). Sobredeterminada por este hecho, la profesión académica se describe como fragmentada o dividida internamente, en función de la variedad de establecimientos, unidades y especializaciones disciplinarias en torno a los cuales se organiza.

celosamente lo que otrora fueran conquistas: su “misión” clásica, la autonomía, la autarquía, el *demos* universitario. Sin embargo, si consideramos las sucesivas modificaciones de las funciones atribuidas al sistema universitario, acaso sea posible concluir con Krotzsch que “la universidad, en el sentido clásico de la universidad-idea, parece ser un hecho del pasado. El modelo napoleónico, humboldtiano, la universidad de los abogados en América latina, la universidad de la construcción de la nacionalidad, la universidad ecuménica ha desaparecido sin que esto haya modificado sustancialmente nuestro modo de pensarla” (1993:5).

El breve recorrido histórico precedente habilita a señalar que ninguna institución se da en el vacío, sino que, integrada a un contexto socio-histórico da cuenta de un proyecto político-cultural de país más o menos explicitado en cada época. Mas, por la tendencia paradójica hacia la conservación y la transformación que define a las instituciones educativas y por la dinamicidad de los procesos que se viven a su interior, la vinculación se establece no sin contradicciones; es decir, coexisten o se suceden manifestaciones de adecuación y de reclamo u oposición que significan las variaciones de la formación académico-profesional. En este contexto, tanto el jurista-administrador colonial como los profesionales liberales de la modernidad, o los generalistas, los especialistas independientes o los corporativos de las últimas décadas constituyen diversos modos de responder a demandas complejas que, impactadas por una multiplicidad de fenómenos témporo-espaciales, aportan lo suyo para crear, consolidar, mantener y/o modificar las relaciones sociales.

Además del recorrido nacional, es importante enmarcar la universidad en los procesos de globalización, de internacionalización de la educación superior, en las propuestas de los organismos internacionales, en las conferencias sobre la educación superior (París 2008), cuyas tendencias de cambio tornan imperativo reflexionar en torno a una “universidad en expansión” (Barnett, 2002:31), desde un marco que adhiera a perspectivas de ampliación, apertura y percepción de oportunidades.

2. APUNTES HISTÓRICOS

SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARGENTINA

Rastrear los orígenes de la formación de docentes en Argentina obliga a considerarlos como parte de un proceso articulado a la totalidad social y política en la

que ocurren. Desde una perspectiva socio-histórica, su surgimiento se vincula a la preparación formal de maestros y profesores en instituciones especializadas, durante el período comprendido entre 1860 y 1910, correspondiente a la época fundacional del Estado Nación en tiempos modernos o, en su designación historiográfica, a la República conservadora.

Brevemente considerado, es sabido que, al amparo de la Constitución Nacional (1853), se inicia una ingente tarea para encaminar al naciente país hacia el "Orden y el Progreso"⁵³, anunciado en gran medida por la integración plena del mercado y la gran expansión del capitalismo a nivel mundial (Romero, 2005). Así, se impulsan acciones orientadas a reestructurar la deficiente organización institucional, asegurar la paz y el orden internos, ocupar los territorios, definir claramente las fronteras. En suma, se busca conformar la sociedad civil a partir de la heterogeneidad existente y producir las relaciones económicas, sociales, educativas y culturales (Alliaud, 1993) que posibilitarán el surgimiento de una nueva sociedad.

El proceso de modernización es conducido por la élite porteña conformada con exclusividad por la oligarquía urbana y rural, ilustrada y cosmopolita, que halla su máxima expresión con la llamada Generación del '80 (1880 – 1916). De cuño liberal en lo político y conservador en las relaciones económico-sociales, este grupo innovador se caracteriza por heredar y compartir muchos de los pensamientos y aspiraciones de la Generación del '37⁵⁴, como la convicción de que sólo la clase letrada es la poseedora del derecho a conducir el país y la adhesión al pensamiento liberal. Adoptando una visión optimista del futuro, de raíz positivista, en su versión spenceriana, sus dirigentes alimentaron la fe en el progreso mediante el avance sostenido de la ciencia y de la técnica, como forma de desarrollar las fuerzas productivas y de terminar con las secuelas de la "barbarie" tanto en el orden material como en el cultural. Preocupados por los posibles efectos desintegradores de la política inmigratoria desarrollada⁵⁵, buscaron nacionalizar la cultura del país

⁵³ Lema de Augusto Comte, cuya interpretación de términos dominante entendía el *progreso* como crecimiento económico y modernización, y el orden como la fijación de las condiciones de tranquilidad en las cuales debía encontrarse el pueblo para permitir la proyección del progreso sin pausa. Durante las presidencias del General Julio A. Roca (1880-1886 y 1898-1904) mutaría a "Paz y Administración", manteniendo el sentido.

⁵⁴ La *Generación del '37* estuvo formada por un grupo de jóvenes intelectuales universitarios argentinos, cuyos principales exponentes fueron Domingo Sarmiento, Juan María Gutiérrez, Esteban Echeverría y Juan Bautista Alberdi. Se caracterizaron por sus ideas políticas, muchas de las cuales las transmitieron mediante sus obras literarias, influenciadas principalmente por el Romanticismo inglés y francés.

⁵⁵ Con base en el Preámbulo de la Constitución Nacional Argentina que llama "a todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino", y junto al lema de Alberdi "Gobernar es poblar", se desarrolla una propuesta colonizadora que habrá de incorporar casi cuatro millones de europeos a un

promoviendo un proceso secularizador en diversos órdenes, acompañado por la sanción de leyes laicas (leyes de Registro Civil y de Matrimonio Civil, ley 1420 de Educación Común, entre otras).

2.1. El maestro misionero

Resulta poco cuestionable advertir que “el proceso de conformación nacional no hubiera podido lograrse sin una tarea integral de unificación económica, política y también ideológica” (Alliaud, 1993:46). En aras de la normalización de la vida nacional, bajo principios constitucionales aunque no democráticos, se asigna a la escuela una función civilizadora, igualadora, según la cual “debería concurrir al tejido de una trama ordenada de la sociedad” (Puiggrós, 1990:82), en el marco de un proceso unificador y homogeneizador. En este contexto, la educación –en tanto sistema de inculcación regulado monopólicamente por el Estado– se postula como uno de los procedimientos insustituibles para combatir la “incultura” autóctona, la anarquía y las costumbres de la población que –por rústicas– exigían ser modificadas e inclusive eliminadas, y así generar los sujetos sociales y políticos necesarios al modelo. La fuerte imbricación de la educación con el proyecto nacional se manifiesta en los idearios de la época y direcciona las acciones del Estado. Al respecto, uno de sus más férreos defensores, Domingo F. Sarmiento, escribe que:

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen, y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre” (Sarmiento, 1948:17).

El lema sarmientino “Educar al soberano” da cauce a emprender la alfabetización masiva de la población extendiendo la enseñanza elemental en la dilatada geografía nacional. No obstante, para ello hacía falta contar con maestros compenetrados y comprometidos en difundir la civilización, el estilo social homogeneizado que requería una sociedad moderna, la conciencia nacional. En ello se conjugaba no sólo la transmisión de un conjunto de saberes básicos, sino también la inculcación de un nuevo patrimonio cultural, a través del moldeamiento de ciertas disposiciones morales, y el disciplinamiento respecto de determinadas reglas del

territorio semidesértico. El censo nacional de 1869 señala una población de 1.737.076 habitantes, la cual asciende a 7.885.000 habitantes hacia 1914.

vestir, del aseo, del lenguaje, de la vivienda. La solución adquirió la forma de una verdadera “implantación pedagógica” (Puiggrós, 1990), que consistió en la “importación” de veintitrés maestras norteamericanas (esto es, con mentalidades formadas en las áreas del Progreso) que, asumiendo el mandato, se internaron en los más diversos y distantes sitios del país, sintiéndose a sí mismas como “apóstoles del saber” (Puiggrós, 1996).

La creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná (1870), en el nivel secundario, señala el acto inicial de la formación de maestros. Es –como establece la ley que la origina– una escuela “con el designio de formar maestros *competentes* para las escuelas comunes” (Alliaud, 1993:92)⁵⁶, pensadas como espacios para la unificación cultural y la propagación de los conocimientos básicos y los rasgos de la nacionalidad. Comenzó a funcionar bajo la dirección del norteamericano G. A. Stearns, quien también había elaborado el plan de estudios (en base a las escuelas de la Unión), y contaba con una escuela de formación (Curso Normal) y una de aplicación (Escuela Modelo de Aplicación), ambas mixtas.

De por sí, la Escuela Normal representa una garantía de preparación sistemática y especializada, a la vez que configura el modelo normalizador de la educación primaria. Asisten a ella sujetos provenientes de sectores relativamente más modestos, que la perciben como el canal de acceso a la educación superior (Cano, 1985). De rápida y necesaria difusión, hacia 1896 ya funcionaban treinta y ocho establecimientos en el país (Puiggrós, 1996; Diker y Terigi, 1997), cada uno de los cuales reproducía ajustadamente el modelo de la destacada escuela paranaense, aportando así al logro de la uniformidad y homogeneidad con que se pensaba el sistema de educación nacional.

Los educadores normalistas, encarnando el discurso normalizador, “marcharían para luchar contra el enemigo interno, es decir, la ignorancia [...], tenían que imponer la lengua, una forma de relación con la religión, con el Estado y con el aparato productivo” (Puiggrós, 1990:83). La impronta de esta “misión” fundante fue tal que, aun habiéndose superado las necesidades primigenias, la imagen del “buen maestro” persistió en el imaginario social a lo largo de las décadas y aún sigue presente en la actualidad en ciertos discursos, posibilitando la identificación de una tradición⁵⁷

⁵⁶ El resaltado es nuestro.

⁵⁷ Se entiende por *tradiciones* “a configuraciones de pensamiento y 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” (Davini, 1995:20).

normalizadora-disciplinadora (Davini, 1995). A lo largo del siglo XX, de la mano de otros proyectos políticos, emergerán nuevas configuraciones que igualmente dejarán su huella en las concepciones que hoy se sostienen (tradición académica, eficientista, entre otras). Es pertinente señalar que: “si bien algunas tradiciones han sido prototípicas respecto de la formación de docentes para un determinado nivel de enseñanza, ello no ha impedido que sus postulados centrales estén presentes en la formación para otros niveles” (Davini, 1995:20).

La formación de maestros según el modelo normalista se mantendrá adscripta al nivel secundario hasta 1970, época en que se la traslada al nivel terciario no universitario. Este proceso de terciarización tendió a profesionalizar la formación docente mediante la ampliación de la duración de los estudios y la adopción de modalidades organizacionales similares a las de los Institutos de Profesorado (cuyas características presentaremos en el apartado siguiente). Para algunos autores, el pasaje incluyó también un cambio de orientación general enfatizando el carácter instrumental y eficaz del trabajo docente propio de la corriente desarrollista (Diker y Terigi, 1997).

2.2. Profesores para la élite

El planteo en torno a los inicios de la formación de profesores para el nivel secundario obliga a atender –aun sucintamente– a la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, producida en marzo de 1863, a la que prontamente le siguieron las aperturas de colegios semejantes en la totalidad de las provincias existentes por la época.

A diferencia de las escuelas primarias, cuya tarea de alfabetización universal (de escolaridad obligatoria, gratuita y laica, por prescripción de la Ley 1420 de Educación Común) fuera encargada a las provincias, los colegios nacionales nacieron y permanecieron por más de una centuria en la esfera del Estado nacional⁵⁸. Desde un comienzo, estuvieron destinados a ofrecer un bachillerato en educación general (secundaria), de orientación científica y enciclopedista, preparatoria para el ingreso a la universidad, a la minoría ilustrada, con vistas a cubrir los cuadros de la administración pública –en franco proceso de organización– con personas instruidas e

⁵⁸ Los colegios nacionales pasarán a depender de las provincias en 1992, a partir de la sanción de la Ley de Transferencia N° 24.049/91, la cual dispuso el traslado a las jurisdicciones provinciales y la Municipalidad de Buenos Aires, de todos los establecimientos de nivel inicial, primario, secundario y terciario no universitario dependientes hasta entonces del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

idóneas. Subyacente a esta distinción no menor, por cierto, se revela el imperio de lógicas contrapuestas desde las que cada nivel encaró su función propia; de este modo, “mientras que el nivel primario respondió a la lógica de la homogeneización, el nivel medio respondió a la lógica de la diferenciación: modalidades diferentes, para población de origen socioeconómico diferente, con unas expectativas de pasaje a la universidad también distintas, etcétera” (Diker y Terigi, 1997:48).

En calidad de profesores de los colegios nacionales se desempeñaron inicialmente los graduados universitarios, quienes introdujeron la clase magistral – propia de la universidad– como formato básico de enseñanza. Esta opción puede pensarse como “natural”, a poco de considerar la hegemonía del pensamiento positivista, según el cual lo importante pasaba por el dominio de los cuerpos disciplinares, antes que por sus modos de transmisión. Al concentrar ilustración y talento, la figura del profesor universitario se plasma en el modelo de “docente enseñante” y puede leerse incorporada a la tradición académica (Davini, 1995).

Desde un punto de vista descriptivo, los tipos de profesorado existentes refieren a dos circuitos dominantes: Normal-escuela primaria, cuyos profesores tienen preparación específica para el ejercicio docente, y bachillerato-universidad, donde la ausencia de formación es suplida por el título y el prestigio universitario, así como por la pertenencia social a la oligarquía (Pinkasz, 1992). Sin embargo, sobre fines del siglo XIX, empezó a discutirse en los espacios gubernamentales la necesidad de atender a ampliar el perfil propedéutico de los colegios nacionales y a la formación especializada para los docentes del nivel, tal como venía desarrollándose en el caso de los maestros. Es de interés apuntar que estas preocupaciones respondieron tanto a la presión ejercida por las pujantes clases medias en demanda de mayores niveles de educación, como a reformas sociales, políticas y educativas encauzadas por los “liberales reformistas” –intelectuales pertenecientes al mismo grupo que detentaba el poder⁵⁹– con la finalidad de paliar la declinación moral del país y el clima de conflicto social que se percibía por entonces (Zimmermann, 1994) y, de este modo, conservar la estructura de poder existente.

⁵⁹ Son mayormente abogados y médicos con vocación intelectual y participación en los claustros académicos, cuyas posturas liberales (progresistas y anticlericales) se apoyan en el legalismo, basando la solución de la cuestión social en la política parlamentaria; en el cientificismo, por el que destaca la importancia de las ciencias sociales en la orientación de la política estatal; y en un enfoque internacionalista, que procura instaurar modelos institucionales exitosos del extranjero a las condiciones locales (Zimmermann, 1994).

Tales iniciativas se vieron concretadas durante la primera década del siglo XX en la que coexistieron, no sin discusiones por la definición y hegemonía del campo, tres propuestas de formación de profesores para el nivel secundario (Vior y Misuraca, 2006; Méndez, 2011), a saber:

- En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y algo más tarde en la Sección de Pedagogía de la Universidad Nacional de la Plata (fundada en 1905, sobre la base de la Universidad Provincial creada entre 1890 y 1897), donde se impartía un curso experimental en Ciencias de la Educación.

- En el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, creado en 1904, sobre la base del Seminario Pedagógico de Enseñanza Secundaria que se brindaba en la Universidad de Buenos Aires desde el año anterior, y en consonancia con la reforma del plan de estudios del Colegio Nacional de 1905. Para su funcionamiento se contrataron a seis profesores alemanes, en tanto portadores de la preparación especializada de las facultades de Pedagogía prusianas, que combinaban la formación teórico y práctica de la enseñanza con la formación científica de las disciplinas. En sus comienzos, para ingresar al Instituto se exigía contar con un título universitario y la aprobación del curso de formación pedagógica impartido por las universidades. Luego, con la creación de un Curso de Bachilleres, se modificaron estos requisitos y se habilitó el acceso a los egresados de los Colegios Nacionales y de las Escuelas Normales. El modelo acuñado por el Instituto recién verá la creación de otros institutos similares después de 1940.

- En la Escuela Normal, con la apertura de cursos de formación para profesores en Ciencias y en Letras, como un nivel posterior al magisterio, lo que lleva a modificar su nombre por el de Escuela Normal Superior. Esta propuesta formativa funcionó hasta 1953.

La cuestión crítica es que estas creaciones no sólo inauguraron la necesaria y reclamada formación especial, sino que además produjeron el ingreso de nuevos sectores sociales a la docencia secundaria y llegaron a conmover las bases mismas de su legitimidad. En tanto que sus egresados dieron cauce a la constitución de un nuevo sujeto social: el "Profesorado Diplomado", la nueva configuración profesional se distinguirá de los tradicionales graduados universitarios e iniciará su desplazamiento de los cargos. Se trata de un movimiento que, excediendo lo ocupacional, expresa un conflicto de naturaleza social, un conflicto de poder que se desata entre la emergente clase media, con el capital cultural institucionalizado (en el sentido de Bourdieu) que le

provee la titulación, y una clase alta, con capital cultural incorporado derivado de su pertenencia al restringido ámbito político argentino (Pinkasz, 1992).

Sorteando deliberadamente múltiples referencias históricas que nos alejarían del objeto de esta presentación, apuntamos que paulatina y progresivamente los titulados fueron ganando espacios laborales, a la vez que se iban incorporando profesoradoes específicos en universidades nacionales y privadas, estas últimas, a partir de los años sesenta. Por otra parte, es justamente sobre esta época que se instala un nuevo enfoque para la organización de la educación media y la formación de los profesores del nivel, a partir de la introducción de las corrientes desarrollistas en el panorama político nacional, como veremos a continuación.

2.3. Entre sujeciones y ataduras: el precio del profesorado eficiente

Es ampliamente aceptado que los modelos educativos emergen de y acompañan a procesos socio-políticos y económicos más amplios, con la intención de integrar una visión global y aproximar respuestas a los problemas que plantea cada época. En este sentido, durante el período comprendido entre 1960 y 1975⁶⁰, se alcanza la hegemonía de los modelos educativos tecnológicos (racionalidad eficientista, instrumental o técnica), que se corresponden con el predominio de las corrientes del desarrollo y del capital humano.

El discurso del modelo tecnológico, colocando la educación al servicio del “despegue” económico, se gestó bajo la “ideología lineal desarrollista, que postula el pasaje de la sociedad tradicional a la sociedad ‘moderna’ y que acompaña el proceso de expansión capitalista” (Davini, 1991:26) en los países centrales. Análogamente, nuestro país, en su calidad de país periférico, reconoció la misma impronta doctrinaria para superar “el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades ‘tradicionales’ ” (Davini, 1995:36).

Basado en el movimiento utilitarista en educación de comienzos de siglo y el auge del enfoque taylorista aplicado a la industria por sus éxitos en el aumento (en cantidad y calidad) de la producción, este enfoque asumió las críticas acerca de la ineficiencia de las instituciones escolares para la formación de la mano de obra más adecuada a una sociedad en rápido proceso de industrialización. Y en virtud de este

⁶⁰ Tomamos esta periodización de un trabajo de Davini (1991); no obstante, tenemos conocimiento de que en las instituciones formadoras de docentes de nuestro medio local (universidad e institutos provinciales) esta caracterización se mantuvo hasta avanzados los años 80.

diagnóstico, elaboró su propuesta de cambio. Desde esta perspectiva, se plantearon los problemas de la modalidad de crecimiento (cómo crecen) y de distribución social y regional, la identificación de la eficiencia interna (rendimiento cuantitativo) y de la eficacia (adecuación en número y tipo de egresados a las necesidades de mano de obra) de los sistemas educativos.

La meta de la educación consistió en preparar recursos humanos para el desarrollo. Por ende, desde la identificación del tipo de hombre pretendido, hasta las adecuaciones curriculares que era preciso replantear para tender a su constitución resultaron connotadas con nuevos sentidos:

[...] la exigencia de una eficiencia educativa se impuso sobre cualquier concepción del hombre. Éste, cosificado por la sociedad industrial, sólo debe recibir la educación que se juzgue necesaria para que desempeñe su papel. Las exigencias del proceso de industrialización someten a la propuesta curricular a un serio condicionamiento: la lógica para la construcción de planes y programas de estudio (diagnóstico de necesidades, perfil u objetivos, determinación del contenido, etcétera) se encuentra determinada por una visión 'eficientista' y 'utilitarista' que la presenta como 'ideología científica' (el 'emblema' de científico hace lo curricular incuestionable a sí mismo) (Díaz Barriga, 1992:19).

Desde esta postura, la gestión y funcionamiento del sistema educativo según modos apropiados del mundo de los negocios y de la industria, sumados al ejercicio de la docencia y a la formación de sus aspirantes de acuerdo a la teoría del capital humano⁶¹, configuraron cuadros educativos en los que las medidas de racionalización y eficiencia ocuparon las primeras ubicaciones en los fines a alcanzar. El éxito de la "empresa escolar" involucró reformas educativas cuyos principios básicos remitían a la organización científica del trabajo. Así, se implementaron índices de diagnóstico y control de calidad cuantitativos, esquemas de organización didácticas y curriculares, análisis de tareas, tiempos de realización, desempeño de funciones, recompensas (incentivos) para mejorar rendimientos y otras estrategias que reconocen en sus fundamentaciones "una concepción *rentable* y *eficientista* de la calidad de la educación" (Gimeno Sacristán, 1986:16). En este marco,

[...] el trabajo de cada uno no es realizar un producto, sino desempeñar una función muy concreta, parcial, en su elaboración. Para ello, hay que formar a cada cual en las tareas específicas que ha de desempeñar. Cada trabajador [léase, docente] recibe instrucciones sobre qué se ha de hacer, cómo hay que hacerlo y el tiempo asignado para ello [...]. Un conjunto de expertos desde el departamento de planificación del trabajo desarrollará la base científica que proporciona las normas y

⁶¹ "Esta teoría concebía a la educación como una inversión productiva y postulaba la necesidad de un crecimiento planificado de acuerdo con las metas y objetivos de los planes globales de desarrollo. Asignaba a la educación una tarea básica de formar recursos humanos y mentalidades aptas para desenvolverse en la transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna" (Paviglianiti, 1988:113).

leyes del mismo, al margen de la individualidad de cada uno de los trabajadores (Gimeno Sacristán, 1986:16).

La enseñanza media se concibió fundamentalmente como profesionalizante acuñando el carácter de instrumento para lograr los egresados que el nuevo orden social y económico requería. La tecnificación del proceso educativo necesitó, entonces, docentes “técnicos”, es decir, preparados científicamente para desempeñar la función de instruir, de ejecutar la enseñanza de acuerdo a planes, programaciones y metodologías pensadas por los planificadores expertos⁶², controlados por supervisores y evaluadores y que, a su vez, concurrieran a asegurar la formación de egresados en las áreas necesarias “de la cadena de producción, en función de las demandas del mercado de trabajo en fase de expansión” (Davini, 1991:27).

La separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro, justificará la tarea docente consistente en “bajar a la práctica” el currículum prescripto, en claro intento de escindir los fundamentos de la reflexión teórica y afianzará la calidad pretendidamente *objetiva* y políticamente *neutra* de la función de enseñar⁶³. La conceptualización “objetiva” de la práctica pedagógica consiste en colocar fuera del sujeto/docente, esto es, en el contexto, en las condiciones materiales de existencia, la explicación de sus acciones. De esta manera, desaparece la libertad y la determinación del docente, para ser un “ejecutante” que actúa por orden de otro (aparato, sistema o institución).

El modelo eficientista, contextualizado en las condiciones de la modernidad⁶⁴, consolidó organizaciones escolares grandes, pesadas, inflexibles y hasta impersonales, regidas por la burocracia y la racionalización. La formación docente concurrió a la especialización, balcanización y normalización de sus propuestas,

⁶² La pretensión de fundar la legitimidad política sobre el saber especializado fue una meta clara durante la presidencia de Frondizi (1958-1962), quien llegó a expresar: “Yo nací para la construcción; idealmente sueño con una casa de treinta o cuarenta pisos ocupados por los técnicos y yo desde una oficina dirigiendo la tarea” (Acuña, 1984:129).

⁶³ Una “sugestión” del Ministerio de Educación para la realización de Seminarios de Educación presentó como presupuesto de ordenamiento lo siguiente: “Determinar la incidencia de la educación en el cuadro total de la realidad argentina es una tarea que demanda esfuerzos múltiples y arduos. La imparcialidad y el criterio objetivo son las condiciones que ese tópico requiere. Las diversas convicciones políticas e ideológicas sustentadas por los docentes no debieran gravitar sobre un tema cuya finalidad es fundamentalmente esclarecedora. Los sistemas educativos corresponden a concepciones filosóficas y culturales, más o menos explícitas, que definen también el pensamiento político, social y económico de cada comunidad” (Salonia, 1959:24).

⁶⁴ Nos referimos a la *modernidad* como una determinada condición social con componentes sociales, políticos, culturales y económicos. Sus ideas centrales se refieren al desarrollo del modo de producción capitalista, de la ciencia y la tecnología como base técnica de los sistemas de producción, del estado democrático bajo formas liberales y la aparición del nuevo grupo social la burguesía. En lo filosófico, descolla el Humanismo y se prioriza la individualidad. La expresión “malestar de la modernidad” resume el conjunto de dudas e insatisfacciones en que se debate la condición humana (García Orza, 1973).

engarzadas en la reproducción de las órdenes, con la consiguiente pérdida de autonomía y control sobre las decisiones de la enseñanza a manos de los docentes. El “malestar de la modernidad”⁶⁵, junto a la detección de dificultades no superadas y la aparición de rasgos y efectos no deseados tras la implementación de sus postulados establecerán las condiciones para el surgimiento de modelos educativos alternativos más democráticos, críticos y creativos.

2.4. Los profesores en tiempos de transición democrática

Pasado el período de oscurantismo impuesto por la dictadura militar⁶⁶, paulatinamente comenzaron a perfilarse tendencias democratizadoras en la formación de los profesores, que se anunciaron en clave de transformación social.

Luego de una violenta proscripción, reingresaron a los claustros de formación docente las pedagogías críticas con sus denuncias reproductivistas y sus posteriores instancias superadoras. Nos referimos especialmente a los estudios de la sociología de la educación francesa y norteamericana de los años setenta (Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis) que, con sus descripciones y explicaciones sobre el funcionamiento de la escuela, dieron origen a las teorías de la reproducción. E igualmente a los modelos hermenéutico-participativos (Freire, McLaren) y reflexivos (Schön), las teorías de la resistencia (Giroux, Apple), la pedagogía crítico-social de los contenidos (Saviani, Mello, Libaneo), entre otras vertientes, las cuales, a partir de los análisis producidos por el movimiento anterior, proyectaron intervenciones sobre la educación atendiendo a la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza, la reformulación de la estructura de poder, la objetivación de la práctica docente, en suma, a la construcción de una docencia crítica y transformativa.

Con los modelos democráticos de formación docente se asistió a una resignificación de la figura del profesor, concebido como mediador entre el saber social

⁶⁵ Los síntomas del “malestar de la modernidad” se sitúan alrededor de los años sesenta/setenta en los países industrializados y recién en los ochenta en nuestro país. La “demora” en percibir tales indicios de ruptura de valores se explica particularmente por la inestabilidad política (tiempos de transición de regímenes *de facto* a gobiernos democráticos) y la dependencia económica (subdesarrollo y periferia).

⁶⁶ Los objetivos de la dictadura militar (1976-1982) pretendían un cambio global de todos los ámbitos sociales, que abarcaba tanto una nueva organización y depuración política, como la instauración de una nueva sociedad sobre la base del disciplinamiento de la anterior. El aparato educativo ocupó, así, un lugar clave para el adoctrinamiento. La formación docente se enmarcó en los presupuestos de la pedagogía perennialista y las prácticas en una visión instrumental fuertemente controlada (Kaufmann y Doval, 1997, 1999).

acumulado y los alumnos. Desde una perspectiva histórico-culturalista, se postuló que “el perfil del profesor deseado es aquel que posee un sólido conocimiento sistematizado de su ciencia y que es capaz de estimular al alumno para que pueda reelaborar críticamente ese conocimiento a partir de los recursos intelectuales y culturales de que dispone” (Davini, 1991:31). Con vistas al desarrollo de competencias docentes específicas, la asignación de este papel requirió, por ende, tender conjuntamente hacia:

- la apropiación (o interiorización activa del conocimiento) y contextualización de los contenidos culturales;
- la reelaboración de las valoraciones y representaciones socio-educativas internalizadas;
- a la búsqueda y renovación del saber y el quehacer didácticos.

Desde una perspectiva hermenéutico participativa, se buscó que el docente aprenda a pensar por su propia cuenta para poder formar, a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios (Davini, 1995).

Las propuestas de formación docente de los ochenta, planteadas en torno al eje de la democratización, significaron un giro en la comprensión de los profesores que – pese a los retrocesos que impondrá la década venidera– se mantendrán como sustrato desde el cual promover el cuestionamiento y el análisis crítico de las nuevas decisiones político-educativas.

Década “ganada” –podríamos aventurar– en orden a la conceptualización del docente a formar, soportó ser llamada la “década perdida” en los análisis estructurales de la región latinoamericana elaborados por los organismos internacionales de financiamiento. El efecto consistió en la vuelta a un *aggiornado* liberalismo económico que señaló espacios de ajuste en todas las áreas del Estado y, entre ellas, en la agenda educativa. Durante los años noventa, no sólo se diluyó el debate sobre la formación docente, sino que la misma formación de profesores se vio afectada por las medidas regulatorias implementadas en el marco de políticas educativas neoliberales (Vior y Misuraca, 2006), como veremos a continuación.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA LEGISLACIÓN ARGENTINA

Acotar el conjunto de leyes y disposiciones que sobre formación docente se han emitido en nuestro país en los últimos años constituye un verdadero desafío que pone a prueba la capacidad de síntesis de quien sobre esto escribe.

Son innumerables los textos, las presentaciones a eventos científicos, los artículos publicados en revistas de la especialidad que describen, analizan, opinan o discuten el alcance y los límites de la legislación sancionada en esta materia. Sumado a ello, cuenta nuestra especial preparación sobre la temática. Y esto es así en virtud de varios antecedentes laborales, formativos y académicos que estimamos de interés. Valga mencionar al respecto, además de los numerosos cursos de capacitación para docentes y directivos de distintos niveles educativos que hemos impartido, que entre los años 1998 y 2000, tuvimos ocasión de desempeñar un cargo⁶⁷ en el ámbito del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, cuya actividad principal implicó la participación en la discusión y toma de decisiones sobre los diseños curriculares para la formación docente. En otro orden, nuestra Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Aiello, 2000) indagó sobre los modos de gestionar una institución de Educación Superior dedicada a la formación docente y las formas de procesar los cambios encauzados por el movimiento de reforma educativa impulsado en la década de los noventa. Por último, durante seis años hemos trabajado con ahínco en dos proyectos de investigación universitarios sucesivos⁶⁸ centrados en las políticas educativas nacionales y provinciales de formación docente del nivel secundario, generando un elevado número de trabajos y publicaciones. Por ende, la presentación que haremos a continuación recupera las experiencias y los saberes construidos en estas instancias (entre varias otras igualmente relacionadas) y a la vez apela a la abundante bibliografía que acompañó y acompaña los procesos de reforma educativa de nuestro país, con especial referencia a la formación docente inicial.

⁶⁷ Representante Institucional y Representante Regional para la Transformación Curricular de la Formación Docente de Grado de Nivel Inicial y EGB 1 y 2; y, posteriormente para EGB 3 y Nivel Polimodal, Profesorado de Historia. Dirección de Educación Superior. Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

⁶⁸ Hacemos referencia a los proyectos "Políticas de educación superior: la formación de docentes: currículo, normativas y prácticas" (2006 – 2007) y "Las políticas de formación de docentes y la socialización profesional: sujetos e instituciones en contextos de exclusión social" (2008 – 2011), ambos dirigidos por Raúl Menghini (Director) y Marta Negrin (Codirectora), evaluados por miembros del Banco de Evaluadores del Ministerio de Educación de la Nación y financiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

A modo de mapeo cronológico, el recorrido jurídico de la formación docente argentina se dividirá en dos períodos que contemplan los aspectos más significativos de los siguientes cuerpos legales:

Períodos	Leyes y Resoluciones ministeriales
Década de los noventa	- Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993. - Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) en pos de su implementación.
	- Ley Provincial de Educación N° 11.612, sancionada en 1994. - Resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires.
	- Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995.
2000 - 2014	- Resoluciones del CFCyE N° 223/04 y 251/05.
	- Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006. - Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
	- Ley de Educación Provincial N° 13.688, sancionada en 2007.
	- Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) ⁶⁹ desde 2007 a la fecha (regulaciones a cargo del INFD).

Tabla 2.1. Esquema organizador de la legislación educativa argentina, según períodos.

3.1. La propuesta “transformadora” de los noventa

Un fuerte movimiento de reformas educativas se instaló en nuestro país en la década del '90, bajo la impronta del neoliberalismo y del neoconservadurismo, como respuesta a (o quizás sería más correcto decir “en cumplimiento de”) las recomendaciones de los organismos internacionales de financiamiento (v.g., CEPAL, 1990, 1992) para superar la crisis por los mismos diagnosticada. En este contexto, la recomposición de la sociedad en términos de prosperidad y justicia, se preconizó mediatizada por la educación que, en tanto “medio necesario e insustituible”, conduciría con su actividad a “superar el atraso, favorecer la recuperación de los auténticos valores, fortalecer las relaciones de solidaridad, desarrollar el espíritu crítico y reflexivo capaz de comprender y aportar soluciones a los problemas humanos, y capacitar para los concretos requerimientos del aparato productivo y las diversas

⁶⁹ Nueva denominación del Consejo Federal de Cultura y Educación asignada por la Ley de Educación Nacional 22.206/06 (Art. 116).

actividades sociales” (MCyE, 1991:17). Así, los niveles centrales de dirección del sistema educativo adjudicaron a la educación un rol definido (y nueva demanda) en la coyuntura, entendido como la vía de acceso más oportuna para el crecimiento económico de la nación y, con éste, la inserción internacional competitiva. Aún más, se esperaba que el desarrollo fuera acompañado de crecientes niveles de equidad para una población cuyos estratos sociales se habían diversificado notablemente produciendo amplias franjas de marginación y pobreza.

La propuesta de cambio se legitimó fundamentalmente con la sanción de la Ley de Transferencia (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995), que concurren a reestructurar el Sistema Educativo Nacional en sus aspectos organizacionales y curriculares, sentando las bases y direccionando las acciones en el marco de un proceso divulgado como “Transformación Educativa”.

En su pretensión de elevar la calidad de la educación y alcanzar mayores niveles de justicia social y de equidad en la distribución de saberes y conocimientos (MCyE, 1991, 1994a, 1996), impulsó una “transformación global” que produjo cambios en la duración y funciones de los niveles y modalidades del sistema educativo, nuevos modelos de gestión de las unidades escolares, redimensionamiento de los contenidos de la enseñanza, decisiones respecto de la formación y los roles docentes, entre otros. Inauguró, de este modo, un nuevo discurso en el que las categorías educación, escuela, profesor, alumno se redefinieron en virtud de los requerimientos de innovación demandados tanto por la población en su conjunto como por los especialistas y los organismos centrales ante el estado deficitario de la cuestión educativa nacional, bajo la invocación de causales no necesariamente coincidentes.

3.1.1. La Ley Federal de Educación: dictámenes y procedimientos de implementación

Acaso la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993 haya constituido el jalón más importante (y no menos polémico) en orden a replantear la educación argentina. Heredera de numerosos proyectos de ley de los poderes ejecutivo y legislativo discutidos a lo largo del siglo XX, así como de las más cercanas consideraciones del Congreso Pedagógico Nacional desarrollado entre 1984 y 1988, introdujo a todo el sistema educativo en la variante de la reforma, propulsada en clave

de “transformación”⁷⁰, en tanto su letra no prescribe el ordenamiento de lo existente, sino que pauta la conformación prospectiva de un nuevo sistema.

La promulgación de esta ley “se produce dentro del modelo más global de recomposición de la economía y de la sociedad” (Paviglianiti, 1993:5), en el marco del ajuste estructural del Estado, bajo las banderas del neoliberalismo. En este sentido, el modelo de desarrollo que se postuló “no es tanto un proyecto económico, sino un proyecto de sociedad, de Estado, de relaciones internacionales y de relaciones sociales en cada sociedad” (Ezcurra, 1998:39), en el que la educación fue considerada la principal herramienta para la creación de un nuevo orden cultural.

El planteamiento de cambios sustantivos cubre las cuestiones que hacen a los aspectos organizacional, pedagógico y político-institucional de la educación pública en todo el territorio de la Nación. La reforma actuó fundamentalmente sobre tres ejes entendidos como núcleos de procesos en transformación: los contenidos de la educación, la organización de la institución escolar y la capacitación y formación de docentes, siendo este último el más tardío en implementarse.

De ellos, la renovación de los contenidos de la educación, basada en los requerimientos de adecuación al avance científico, a las necesidades de la época y a las proyecciones sobre las características de la condición socio-económica y cultural que se esperaba instalar en la sociedad argentina, redefinió el perfil a desarrollar en las generaciones de estudiantes en torno a la adquisición de **competencias**, cuyo logro comprometió a los profesores en la recreación de sus propuestas de enseñanza y de aprendizaje, al menos, desde el discurso.

El segundo eje –la organización de la institución escolar– tendió a instalar un nuevo modo de conducir y actuar en la institución, signado por modelos de gestión apropiados del ámbito empresarial y el principio inédito de autonomía para la toma de (ciertas) decisiones devenida del análisis de necesidades propias en marcos de aparente participación.

La capacitación y formación de los docentes –enunciado del tercer eje– se planteó como imprescindible, habida cuenta de que la transformación requería para su

⁷⁰ En las declaraciones encaminadas a la divulgación de la propuesta federal se pone especial énfasis en señalar el carácter transformador y global que caracteriza al cambio planteado, con la determinación de lograr su diferenciación de anteriores instancias de renovación en el ámbito educativo, las cuales no pasaron de postularse como reformas parciales o soluciones fragmentadas de problemas urgentes. Con el propósito de incidir decisivamente sobre los ámbitos en los que, en último caso, se juega la suerte de las innovaciones en tanto que favorecidas o trabadas, la mirada es puesta en la institución escolar y en el profesorado que, como unidad operativa y actores principales, respectivamente, centran y articulan todos los procesos y actividades pedagógicas.

concreción el compromiso y la participación de los docentes. Derecho y deber legitimado, la actualización del personal en ejercicio y la formación de los aspirantes a la docencia se programó en orden al aprendizaje de los temas básicos que integraba la reforma sobre las actividades en el aula y en la escuela, los marcos teóricos de abordaje y referencia de los contenidos educativos, la redefinición de roles y funciones, la vinculación con el medio, etcétera.

La nueva estructura del Sistema Educativo Nacional contempló el nivel de Educación Superior, con el objetivo de concurrir a la formación profesional y académica de grado en instituciones universitarias y no universitarias. Refiriéndonos concretamente a la formación de docentes, esta reestructuración consolidó la conformación de un sistema binario (con dos circuitos de formación) y llevó a “la naturalización de la coexistencia de dos modelos de instituciones” (Vior y Misuraca, 2006:3): las universidades –nacionales y privadas– y los institutos superiores dependientes de las distintas provincias, cada uno con sus propias lógicas políticas, organizacionales y curriculares (Menghini, 2012).

A manera de cascada regulatoria, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)⁷¹ emitió una serie de resoluciones (expresadas en los documentos A3, A9, A11 y A14⁷²), cuyas orientaciones fueron recogidas por las distintas jurisdicciones, tanto para la organización de los institutos superiores, sus funciones, su acreditación, como para la elaboración de los diseños curriculares, de los proyectos educativos institucionales, entre otras cuestiones.

Asimismo, atendiendo a una de sus funciones específicas, el CFCyE aprobó los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente de grado (Resolución N° 53/96), que abarcaron tres campos:

- el campo de la formación general pedagógica, común a todos los niveles;
- el campo de la formación especializada por niveles y regímenes especiales;

⁷¹ Órgano de coordinación interjurisdiccional creado por la Ley N° 22.047 de 1979, durante el gobierno *de facto* del presidente Videla. La Ley Federal de Educación mantiene su lugar en el gobierno y administración del Sistema Nacional de Educación (Cap. II) y amplía sus funciones, entre la que cuenta la de “Acordar los contenidos básicos comunes de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial” (Art. 56°, inc. c).

⁷² Documento A3 (Resolución 32/93): “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”; Documento A9 (Resolución 36/94): “Red Federal de Formación Docente Continua” (RFFDC); Documento A11 (Resolución 52/96: “Bases para la organización de la formación docente”; Documento A14 (Resolución 63/97): “Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua”.

- el campo de la formación de orientación, que comprendía la profundización de los contenidos referidos a áreas específicas o disciplinas curriculares (Lengua y Literatura, Matemática, etcétera), centrados en ciclos o niveles.

Sobre esta base, las jurisdicciones y las universidades⁷³ debieron reformular sus planes de estudio para considerar la inclusión de estos campos y las disciplinas (“bloques de contenido”) comprendidas en ellos, su distribución porcentual y las cargas horarias respectivas.

Desde una mirada crítica y en contraposición al discurso “concertador” y abierto, sostenemos que la política para la formación de docentes:

[...] estuvo atravesada por un fuerte sesgo tecnicista y apuntó al propósito de formar docentes para implementar el nuevo sistema educativo y sus contenidos, intentando legitimar, de esta manera, la reforma educativa puesta en marcha. No se prevé una función crítica para los docentes ni de participación en decisiones sustantivas acerca de la enseñanza, sino que se apunta a un docente ejecutor de las decisiones tomadas verticalmente, en consonancia con una racionalidad instrumental. (Menghini, 2009a:4).

Igualmente, las políticas destinadas a las instituciones formadoras estuvieron signadas por un definido centralismo, en el que se destaca una lógica instrumental apoyada en una estrategia disciplinadora, posible en virtud del temor infundido respecto de las consecuencias que acarrearía el no ajustarse al modelo previsto (Menghini, Morales y Aiello, 2008).

3.1.2. La Ley Provincial de Educación: su incidencia sobre el sistema formador jurisdiccional

En virtud del carácter vinculante⁷⁴ de la Ley Federal de Educación, la Provincia de Buenos Aires sancionó la Ley Provincial de Educación N° 11.612, en 1994, que enmarcó el proceso de reformas educativas introducido en la jurisdicción, como parte de un proyecto de alcance nacional y similares características.

⁷³ Hay que señalar que muchas Universidades Nacionales no aceptaron modificar sus planes y mantuvieron los anteriores, o bien los cambiaron pero sin ajustarse a los lineamientos del Consejo Federal de Educación.

⁷⁴ El carácter vinculante de la Ley Federal de Educación en todo el territorio nacional y en toda la extensión del Sistema Educativo se fundamenta en el artículo 31 de la Constitución Nacional y así adquiere su carácter de “Ley Suprema de la Nación”. Las provincias “están obligadas a conformarse a ella, no obstante cualquier disposición en contrario que contengan las leyes o constituciones provinciales”. El artículo 69 de la Ley Federal establece que “las provincias se abocarán a adecuar su legislación educativa en consonancia con la presente Ley”.

En este marco, los cambios se programaron alrededor del eje institucional, tendiente a profesionalizar la acción en la escuela, por medio del desarrollo de nuevos modelos de gestión institucional y el fortalecimiento de los nuevos roles docentes, entre otros; y del eje pedagógico, con vistas a profesionalizar la enseñanza en las escuelas, mediante la jerarquización de contenidos, y la formación y el perfeccionamiento docente (DGCyE, 1995).

Derivado del articulado de la Ley Federal de Educación y en consonancia con las especificaciones que para el nivel prescribe la Ley de Educación Superior (que se desarrollará en el próximo apartado), la provincia de Buenos Aires gobierna y organiza lo concerniente a la Educación Superior no universitaria en su territorio, orientada particularmente a “la formación de recursos humanos necesarios para el Sistema Educativo y de otras áreas del saber” (Ley Provincial de Educación, Cap. III, Art. 4, inc. d). En el mismo sentido, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)⁷⁵ define la misión del Nivel Superior en la “formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de los recursos humanos que satisfagan las necesidades del sistema educativo, así como promover la investigación científica en educación y áreas concurrentes” (DGCyE, 1993:3).

Las instituciones de Educación Superior no universitaria bonaerenses están representadas mayoritariamente por Institutos Superiores de Formación Docente, tanto estatales como privados. En su calidad de institutos formadores, la nueva normativa los instó a que se erijan como “instituciones comprometidas con la tarea de enseñar, con responsabilidad frente al desempeño de sus funciones y a la sociedad en su conjunto y dedicadas a la actualización permanente en todas las áreas del conocimiento y a la formulación de propuestas curriculares que puedan mejorar la vigente” (DGCyE / DES, 1997a:14). El cumplimiento de la misión y las funciones específicas de los institutos superiores, replanteadas en dirección a la reforma, requirió revisar el modelo institucional y comprender las nuevas propuestas curriculares para la Formación Docente de Grado, orientadas a la preparación para la enseñanza de los contenidos definidos en los Contenidos Básicos Curriculares (CBC). Es de interés señalar que la incorporación orgánica de los institutos al proceso de reforma educativa ya iniciado en otros niveles del sistema obedeció, en gran medida, a la necesidad de dar respuesta a una demanda externa: encuadrarse en la normativa que –con motivo

⁷⁵ La Dirección General de Cultura y Educación es el organismo de conducción del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua⁷⁶– obligó a trabajar en pos de la acreditación⁷⁷ y la afiliación a ese organismo.

La reformulada estructura curricular de los planes de estudio de maestros y de profesores para nivel secundario⁷⁸ se organizó en cuatro “espacios”: de la Fundamentación, de la Especialización por niveles, de la Orientación areal y de la Práctica docente, que habrían de concurrir al desarrollo de competencias⁷⁹ en el alumnado, si bien es en el Espacio de la Práctica Docente –eje vertebrador de la formación– en el que éstas se potencian y ponen en juego con mayor rigor.

Con el cometido propio de formar docentes competentes⁸⁰, el Marco General (DGCyE: 1997a:11) que precede y fundamenta el Diseño Curricular enuncia las “capacidades para el desempeño profesional docente”, esto es, los comportamientos relativos a la enseñanza y a las más amplias tareas institucionales que se espera que adquiera el alumno a lo largo de su formación. Recortadas del conjunto, entre las capacidades referidas a la enseñanza se reconocen las siguientes:

- Identificar obstáculos y facilitadores tanto en la dinámica institucional como áulica con vistas a formular propuestas superadoras, implementarlas y evaluarlas.
- Elaborar propuestas de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta la etapa de desarrollo, las características -sociales, económicas, culturales- , la singularidad de quien aprende y la naturaleza del contenido y su lógica disciplinar.
- Conducir la enseñanza, orientando los aprendizajes a partir de los conocimientos previos y evaluando los logros y las dificultades de sus alumnos. Promoverá el conocimiento actualizado y significativo, utilizando los recursos apropiados para cada situación.
- Reflexionar sobre su propia acción analizando sus prácticas y explicitando los supuestos que orientan sus decisiones.

⁷⁶ En el documento A9, citado anteriormente en relación con la implementación de la Ley Federal de Educación, se define a la Red Federal de Formación Docente Continua “como un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua [...], atendiendo a las siguientes instancias: a) la formación de grado; b) el perfeccionamiento docente en actividad; c) la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; d) la capacitación pedagógica de graduados no docentes” (MCyE, 1994b:2).

⁷⁷ “La acreditación forma parte de un proyecto de política educativa que, de conformidad con las formas de gobierno que lo contienen, crea espacios para el establecimiento de acuerdos sobre los criterios de evaluación de la calidad de la formación docente” (DGCyE / DES, 1997b:7).

⁷⁸ Véanse al respecto las resoluciones 4508/97, 3100/98 y 13271/99 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

⁷⁹ Las *competencias* se definen como “capacidades complejas que le posibilitan a un sujeto desempeñarse en diferentes ámbitos del quehacer humano” (DGCyE, 1997a:11).

⁸⁰ “Un maestro competente será el que pueda buscar respuestas y abordar los diversos problemas que la tarea docente requiera” (DGCyE, 1997a:11).

En este marco, la práctica docente es entendida como el proceso de inserción del estudiante en la institución escolar. En coherencia con un concepto ampliado de la enseñanza (Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 2011), la intervención programada del practicante excede el espacio del aula, para comprometerse en todas las actividades inherentes al trabajo docente, tanto a nivel áulico como institucional y aun extra escolar o comunitario. Participa de un proceso en el que va asumiendo gradual y crecientemente la responsabilidad profesional. Así, en cada uno de los años de formación se aborda un eje diferente⁸¹ que, sobre la base del anterior, complejiza la comprensión de la realidad institucional y la consecuente actuación del alumno-docente (Aiello, Larregui y Mársico, 2002).

Se destaca el hecho de que la práctica docente es incorporada desde el primer año de las carreras. Sin embargo, se puede observar una gran contradicción entre los marcos teóricos sobre los que se basa el diseño curricular –en general, en la línea de una pedagogía crítica– y el enfoque sobre la práctica docente que tiene una impronta aplicacionista de la teoría y naturalizadora de la realidad, toda vez que no plantea la revisión crítica de esa realidad, sino que hace de los docentes meros solucionadores de problemas desde el punto de vista técnico, con vistas al mejoramiento mas no a la transformación de la realidad (Menghini, Morales y Aiello, 2008).

3.1.3. La Ley de Educación Superior, entretelones de su sanción

La legislación que fundamenta la reforma del Sistema Educativo Nacional de la década de los noventa incluye, asimismo, regulaciones específicas de la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995. Esta ley –que es la primera norma que legisla para el conjunto del nivel y mantiene su vigencia en la actualidad– constituyó el marco legal que articuló los cambios introducidos en materia educativa para el nivel de referencia, en coincidencia con el programa de cambios de mayor envergadura y profundidad que impactó en los ámbitos económicos, socio-culturales y políticos de la sociedad argentina.

⁸¹ El eje del primer año de la carrera es “La escuela y su contexto”, el cual se propone poner en contacto al alumno con una institución educativa que le permita, observar, analizar, comprender, intervenir y reflexionar críticamente, mediante la construcción del mapa significativo del contexto.

Para el segundo año el eje es “La práctica docente”, que conduce al alumno a iniciarse en la toma de decisiones en relación con el contexto áulico.

El eje del tercer año se focaliza en “La educación como práctica política – cultural y social”; en el que se favorece la constitución del alumno residente, a partir de la participación en acuerdos curriculares, elaboración de proyectos, selección de estrategias y evaluación de procesos.

Gran cantidad de decretos y proyectos de regulación orgánica de la Educación Superior argentina habían sido presentados en las décadas anteriores. No obstante, en función de los bruscos cambios de políticas públicas que afectaron al período, ninguno de ellos logró la sistematización buscada sino que, sucesivamente, unos revocaron a otros o hicieron resurgir viejas normas legales. La falta de consenso en cuanto a la direccionalidad que debía darse a la Educación Superior imponía pensar en una política universitaria que tendiera, en primera instancia, a recrear un clima de reflexión, debate y participación; sin embargo, los hechos marcharon por vías que obturaron tales expectativas.

En 1993, la recientemente creada Secretaría de Políticas Universitarias, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, comenzó a regular el funcionamiento de las universidades. Su accionar fue el espaldarazo para la presentación ante el Congreso del Proyecto de Ley de Educación Superior hasta lograr su sanción definitiva por el Senado de la Nación el 20 de julio de 1995.

Según Krotsch (1997), la ley admite las siguientes consideraciones:

- es una ley de fuerte contenido normativo, advertido en las precisiones y mandatos establecidos que inhiben su condición de ley marco, esto es, de reguladora del sistema con márgenes más amplios para las decisiones institucionales;
- es regulatoria, aspecto que se evidencia en las especificaciones acerca de las restricciones y deberes de los distintos actores;
- es constitutiva, observable en el establecimiento de una nueva normativa para la conducción y desenvolvimiento de las instituciones;
- regula horizontalmente la relación entre todos los sectores y subsectores de la educación superior, por ejemplo, público y privado, universitario y no universitario; nacional y provincial;
- expande el sistema hacia arriba mediante la creación de organismos de amortiguación, tal el caso –entre otros– de la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mecanismo de “contrapeso” de las funciones autonómicas y de los efectos de la expansión;

- reglamenta aspectos de la vida interna de las instituciones, a partir, por ejemplo, del requerimiento de adecuación de sus estatutos.

Organizada en cinco títulos que abren ochenta y nueve artículos, la Ley 24.521 formaliza la conformación de la Educación Superior en consonancia con las regulaciones establecidas por la Ley Federal de Educación. Se trata de un ordenamiento legal extenso que articula, coordina y planifica el desenvolvimiento de la totalidad de las instituciones del nivel, en sus diferentes instancias de modalidad, gestión y dependencia.

Así, su estructura “está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística; y por instituciones de educación universitaria, que comprenden universidades e institutos universitarios” (Cap. 2, Art. 5º), las cuales están distribuidas en todo el territorio y responden al orden nacional o provincial y a distintos tipos de gestión (estatal o privada). Entre sus objetivos, además de reconocer los establecidos en la Ley Federal de Educación (artículos 5º, 6º, 19º y 22º), enuncia el de “Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (Art. 4º, inc. b).

3.2. Normativas del tercer milenio

La crisis institucional vivida en Argentina en 2001 marcó un hito en las relaciones entre el Estado y la sociedad; sin embargo, –como sostienen Misuraca y Menghini (2010)– no asistimos a un cambio sustantivo del modelo educativo de los '90, en tanto que las medidas más importantes, sin imprimir un quiebre con este, parecieron dejar inalterado su núcleo de definiciones básicas.

Con las políticas diseñadas a partir de 2004, por el contrario, se buscará tomar distancia del modelo neoliberal y neoconservador, al que intentaron demonizar desde el discurso. Así, se advirtieron preocupaciones en la conducción educativa nacional en orden a atender y direccionar la problemática de la formación de los docentes, sobre la base de la experiencia acumulada por las jurisdicciones en los años anteriores.

3.2.1. Hacia la rearticulación del sistema educativo: algunas resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación

En el marco del reconocimiento de la fragmentación del sistema educativo en su conjunto y de la formación de los docentes en particular, a partir de 2004 comenzaron a tomarse medidas políticas en el terreno nacional para tratar de buscar formas de posible rearticulación del mismo. En esta línea fueron emitidas las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 223/04 –“Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”– y N° 251/05 que propone la creación de un organismo nacional que atienda tales políticas. Estas resoluciones, anticipatorias de la Ley de Educación Nacional, dieron pie a instalar la idea de que la formación de los docentes debe ser entendida como una política de Estado⁸², que requiere de medidas y orientaciones centralizadas a nivel nacional, mediante un organismo que sea impulsor de las mismas y al cual respondan todas las jurisdicciones y las universidades (Menghini, Morales y Aiello, 2008).

- **Resolución N° 223/04 del CFCyE**

El interés que nos lleva a presentar esta resolución radica en que la misma aprueba un proyecto presentado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación denominado "Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente". Como su título indica, el documento presenta las líneas políticas nacionales a desarrollar en el período 2004 – 2007, para la formación docente inicial y continua, con especial referencia al sistema de formación superior no universitario, en el marco de la Educación Superior.

Sintéticamente considerado, el documento menciona algunos de los problemas generados por las políticas de los 90, como, por ejemplo, la pérdida de una matriz común, en virtud de la dispersión generada luego de implementarse los procesos de descentralización. Sin embargo, no formula una crítica sostenida respecto de las mismas; antes bien, rescata algunas cuestiones de aquella década que estima como avances pertinentes⁸³.

⁸² Esta cuestión resulta controvertida dada la imposibilidad de distinguir políticas de gobierno y políticas de estado. Estas últimas parecen dar cuenta de medidas que trascienden la gestión de un gobierno en particular, sobre la cual habría consenso entre los distintos partidos políticos. Pero el problema aparece cuando un gobierno intenta imponer su propia política de gobierno como política de estado, sin los necesarios consensos.

⁸³ Por ejemplo, se valora la Red Federal de Formación Docente Continua que, en realidad, tuvo a su cargo la autorización de gran parte de la capacitación que recibieron los docentes en los '90, cuyas

La propuesta define una política integrada, articulada con líneas más globales de acción, de largo plazo, con orientación estratégica y proactiva, que adjudica un rol central al Estado nacional, en tanto responsable del resguardo de derechos y el sostenimiento del sistema formador, a la vez que centralizador de las decisiones de política.

En este marco, pone en marcha un Plan Nacional para la Formación Docente estructurado en dos niveles de intervención:

- 1) acciones para el conjunto del sistema formador en sus aspectos estructurales, que abarca el análisis de las propuestas curriculares vigentes, los modos de organización de las instituciones, entre otros.
- 2) un programa de trabajo de corte institucional en doscientos Institutos de Formación Docente tendiente a impulsar una renovación pedagógica.

Asimismo, frente al miedo de las políticas de los '90 que ligaban la supervivencia de los institutos a su acreditación, resignifica y valora su lugar en el sistema y la actividad históricamente desplegada, en los siguientes términos:

[...] queremos reconocer la potencialidad que tienen las instituciones de nivel superior no universitario, en tanto subsistema de vasta trayectoria y extensión en el conjunto del país. [...] La potencialidad transformadora de las instituciones educativas del nivel superior no universitario puede ser desplegada concibiéndolas como espacios de articulación local y como agentes de creciente protagonismo en las regiones, siendo las mismas enclaves que contribuyan a la dinamización cultural y al desarrollo productivo regional (CFCyE, 2004:4-5).

Completa la presentación un conjunto diverso de estrategias para la formación docente continua, el cual, respetando las trayectorias y experiencias previas de los docentes en ejercicio, procura contribuir a su desarrollo profesional.

- **Resolución N° 251/05 del CFCyE**

Esta resolución contiene el informe final redactado por la Comisión Federal, conformada *ad hoc*, a los efectos de proponer la creación de un organismo nacional dedicado a la generación de políticas federales para la formación inicial y continua de los docentes.

A partir de una reseña histórica de la formación docente en el país, describe las problemáticas y los logros más significativos del sistema de Educación Superior, a

temáticas apuntaron a legitimar la transformación educativa (la Ley Federal, la nueva estructura, nuevos formatos organizativos para las escuelas, la autonomía en las escuelas, los nuevos contenidos, etc.) (Menghini, 2009a).

modo de contextualización y fundamentación de la necesidad de contar con un organismo regulador de su funcionamiento.

Luego define este espacio institucional específico, de trazado federal, que recibirá el nombre de Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), y ofrece orientaciones sobre su carácter, funciones, forma y estructura de gobierno, entre otras. En este orden, recomendando la figura de un organismo desconcentrado, focaliza su misión en la planificación, impulso y desarrollo de políticas para el nivel que concurran al mejoramiento de la formación docente, así como a fortalecer el funcionamiento de las instituciones. Entre las funciones específicas, se destaca la necesidad promover mayores niveles de integración entre los institutos superiores y las universidades, mediante políticas de articulación del sistema formador.

3.2.2. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, ¿más de lo mismo?

A pesar de las críticas generalizadas sobre las bases teóricas, político-educacionales e ideológicas de la Ley Federal de Educación, así como a los efectos de su aplicación, la derogación de esta ley se hizo esperar hasta 2006, tiempo en el que se sancionó su sucesora. Sin embargo, tal como puede apreciarse tras un análisis pormenorizado, la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (al igual que su concordante Ley de Educación Provincial N° 13.688/07, para el ámbito de la provincia de Buenos Aires) no se postuló desde otros principios, sino que mantuvo la matriz básica de aquélla, sin modificar radicalmente su espíritu. Es posible acordar con Brenner (2007) que estamos ante una nueva ley pero con una vieja política, lo cual puede ser entendido:

[...] en el marco de las contradicciones que viene ofreciendo el gobierno nacional actual, que intenta diferenciarse de las políticas neoliberales de los 90 con cambios de fachadas, pero que no genera cambios sustantivos en la base del sistema social y económico, manteniendo y acrecentando las desigualdades en la distribución de los bienes materiales y simbólicos (Menghini, 2008:1).

Con visos de “reforma administrativa ‘de segunda generación’ ” (Más Rocha y Vior, 2009:35), centra sus preocupaciones en el desempeño eficiente de las funciones del aparato estatal, cuya impronta se muestra cercana al neodesarrollismo.

Entre las novedades que incluye el texto legislativo corresponde señalar el regreso a la estructura histórica del sistema educativo, la obligatoriedad de la educación secundaria, la universalización de la sala de 4 años de la educación inicial y

la creación de una serie de organismos con funciones principales de asesoramiento y consulta.

Los nuevos cuerpos legales –nacional y provincial– consideran la educación y, por ende, la formación de los docentes, como una política de estado⁸⁴. Sobre esta cuestión, la ley nacional recoge las ideas de las resoluciones del CFCyE N° 223 y N° 251 y conforma el Capítulo II, artículos 71 al 78, para establecer sus regulaciones. Enunciados en resumen, los artículos más relevantes refieren a:

Artículo	Contenido	
71	Finalidad de la formación docente	Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.
72	Nivel educativo Funciones	Es parte constitutiva del Nivel de Educación Superior. La formación docente inicial y continua, entre otras.
73	Objetivos	Se destacan, entre otros: - Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación. - Desarrollar capacidades y conocimientos para el trabajo en diferentes niveles y modalidades. - Incentivar la investigación y la innovación. - Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
75	Estructura de la formación docente Duración Prácticas docentes	Se estructura en dos ciclos: - una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa; - una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. Extiende la formación a cuatro años. Se introducirán formas de residencia.
76	Creación del INFD Responsabilidades	Se crea el Instituto Nacional de Formación Docente en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Entre otras, constan: - Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. - Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente.

Tabla 2.2. Síntesis de contenido de algunos artículos del Capítulo II de la Ley de Educación Nacional.

⁸⁴ Se utiliza el concepto de *políticas de Estado* para referirse a ciertos campos de las políticas públicas en torno a las cuales se genera un alto nivel de acuerdo entre todas las fuerzas políticas y sociales, tanto en relación a las metas propiamente dichas, como en cuanto a las formas más adecuadas de llevarlas cabo. La existencia de políticas de Estado asegura la continuidad –en el tiempo y a través de los diferentes gobiernos– de las acciones y definiciones que permiten avanzar en la preservación o en el desarrollo de ciertas metas e instrumentos en un área problemática determinada.

La Ley contempla que el INFD contará con un Consejo Consultivo (art. 77)⁸⁵ (actualmente integrado por 17 personas representantes de distintas organizaciones) y desarrollará Encuentros Federales⁸⁶ que actuarán como espacios de “concertación técnica” de las políticas acordadas por el Consejo Federal, siendo este último el que tendrá a su cargo la “concertación política”. Si bien en principio estas decisiones puedan parecer medidas inocuas, algunos comentarios realizados por Menghini (2009a) alertan sobre la ideología subyacente y las continuidades con respecto a las estrategias de conducción política de la década de los noventa. El autor sostiene que: a) el formato jurídico-organizativo (instituto) responde a una lógica gerencial, de carácter ejecutivo y verticalista, que puede ser interpretada en los principios de la “nueva gestión pública”; b) en tanto agencia gubernamental, puede concebirse como “organismo intermediario”, especializado o de amortiguación entre la cúspide del sistema y las bases; c) el funcionamiento sobre la base de la “concertación” política y técnica reedita la forma de hacer política de los 90, la cual significó la anulación de los espacios de construcción de consensos para imponer las decisiones tomadas en la cúpula, por ende, constituye un mecanismo de simulación democrática (Gentili, 1999, citado por el autor), en tanto que convoca a concertar sobre aspectos secundarios, una vez establecido un núcleo de definiciones que no se discuten.

3.2.3. El Instituto Nacional de Formación Docente en acción

En comparación con los ´90, en que la formación de docentes quedó en manos de oficinas menores del Ministerio Nacional⁸⁷, en la actualidad se ha “jerarquizado” el sector con la creación del Instituto que está desplegando una política sumamente activa para todas las áreas y modalidades de la formación.

Entre las numerosas normas que delinear la actual política para la formación de los docentes (Menghini, Morales y Aiello, 2008; Menghini, 2009a; Misuraca y Menghini, 2010), destacaremos las que, desde nuestra perspectiva, tienen mayor relevancia. El contenido de la Tabla 1.3. permite sostener una mirada del conjunto seleccionado,

⁸⁵ Resulta llamativo que la Ley no señale en qué cuestiones este Consejo deberá ser consultado de manera obligatoria u optativa, ni cuántos serán sus integrantes, ni sus formas de acceso o designación, ni la duración de estas designaciones. Se puede advertir que se trata de un “Consejo” integrado en gran parte por funcionarios del Ministerio y las asociaciones y corporaciones que tienen intereses en la formación de los docentes.

⁸⁶ Estos Encuentros, llamados “Mesas Federales” –según se observa en la página web del INFD–, está conformado por los directores de educación superior de las provincias.

⁸⁷ Nos referimos a la estructura administrativa y organizativa del Ministerio. En la actualidad, el INFD es un órgano desconcentrado que depende directamente de la Secretaría de Educación y cuenta con un Director Ejecutivo que tiene rango y jerarquía de Subsecretario (Cfr. Decreto 374/2007).

observar la secuencia de las acciones proyectadas y tomar nota de la norma particular dispuesta por cada resolución del Consejo Federal de Educación. Luego se enuncian separadamente, aportando mayor información en los casos que lo ameriten.

Resoluciones del CFE	Contenido principal
N° 23/07	Aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010.
N° 24/07	Fija los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial
N° 30/07	Aprueba el documento Institucionalidad del sistema formador. Aprueba los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el desarrollo profesional; Establece las funciones de las instituciones formadoras, etc.
N° 41/08	Aprueba los objetivos y acciones para 2008.
N° 56/08	Encomienda al INFD la elaboración de planes de estudios de postítulos.
N° 57/08 y N° 58/08	Aprueba nuevos planes de estudios.
N° 72/08	Establece los Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional sobre Reglamento Orgánico Marco y el Reglamento Académico Marco para los Institutos Superiores.
N° 73/08	Aprueba las Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial.
N° 74/08	Aprueba el documento sobre titulaciones para las carreras de formación docente.
N° 83/09	Acuerdo para la implementación de nueva carrera.
N° 84/09	Aprueba los Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.
N° 101/10	Aprueba los Objetivos y Acciones 2010-2011 de Formación Docente.
N° 134/11	Promueve acciones para la continuidad y profundización de las políticas educativas.
N° 140/11	Aprueba el documento Lineamientos federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador.
N° 167/12	Aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.
N° 188/12	Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016

Tabla 2.3. Listado selectivo de las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación, posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional, con mención de su contenido principal.

- **Resolución CFE N° 23/07**

Aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. En él se establecen tres áreas de acción: institucional, curricular, y formación continua y desarrollo profesional. Se identifican diez problemas generales en las tres áreas y, además, se

detallan problemas más específicos, estrategias, objetivos y resultados esperados. Esta Resolución da muestras de la tecnología propia de la nueva gestión pública basadas en la eficiencia de la acción y sus resultados.

- **Resolución CFE N° 24/07**

Fija los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, cuestión que no existía como tal durante los ´90, donde los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para la formación docente eran la base para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Algunos de estos lineamientos disponen:

- La extensión a cuatro años para todas las carreras de formación docente, con 2.600 horas/reloj en total;
- la vuelta a las disciplinas como marcos interpretativos fuertes;
- la formación organizada en tres campos: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional, con ponderaciones porcentuales del peso relativo sobre la carga horaria total⁸⁸;
- la práctica como eje de la formación, desde el inicio de los estudios y con un incremento progresivo hasta culminar en la Residencia pedagógica integral;
- el dictado de las didácticas específicas a partir de segundo año;
- la figura del docente orientador en las escuelas;
- la conformación de redes entre instituciones formadoras y escuelas.

- **Resolución CFE N° 30/07**

Esta resolución incluye numerosos temas, a saber:

- aprueba el documento sobre institucionalidad del sistema formador;
- aprueba los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional;

⁸⁸ Este aspecto y el siguiente se retoma y amplía en el siguiente apartado, en virtud de su vinculación con el objeto de estudio de la presente investigación.

- establece que las funciones de las instituciones formadoras son la formación inicial y continua, y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente;
- amplía las funciones del sistema formador;
- deroga los ítems referidos a la organización institucional y las funciones de la formación docente que constaban en los documentos A3, A9, A11 y A14;
- fija los temas de la agenda 2008, entre ellos el debate sobre la regulación estatal y la autonomía institucional de los institutos superiores.

Como regulación, tal vez sea la más abarcativa, dado que incluye modificaciones en varios frentes que afectan fundamentalmente a las instituciones formadoras.

- **Resolución CFE N° 41/08**

Aprueba los objetivos y acciones para 2008 siguiendo las áreas y los problemas y estrategias detalladas en la Resolución 23/07.

- **Resolución CFE N° 56/08**

Se encomienda al INFD la elaboración de planes de estudios de postítulos para las modalidades del sistema educativo.

- **Resoluciones CFE N° 57/08 y N° 58/08**

Aprueba los planes de estudios de la “Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario” y “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”, “para ser aplicado en los institutos superiores de formación docente que cada jurisdicción designe a tal fin” (Art. 1 de ambas resoluciones). Estas dos resoluciones resultan paradigmáticas de la centralización de las regulaciones sobre la formación de los docentes, al establecer planes de estudios de carácter nacional –con detalle de materias, cargas horarias, formas de evaluación, etcétera– para ser aplicados por las jurisdicciones

- **Resolución CFE N° 72/08**

Establece los Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional sobre Reglamento Orgánico Marco y el Reglamento Académico Marco para los Institutos Superiores, así como criterios para los concursos docentes.

- **Resolución CFE N° 73/08**

Aprueba las Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial.

- **Resolución CFE N° 74/08**

Aprueba el documento sobre titulaciones para las carreras de formación docente.

- **Resolución CFE N° 83/09**

Acuerda que las jurisdicciones podrán implementar la carrera presencial de “Profesorado de Educación Superior”, en institutos con ofertas presenciales preexistentes de Profesorado de Educación Secundaria de la misma disciplina y modalidad para la cual se pretenda formar.

- **Resolución CFE N° 84/09**

Aprueba los Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Proyecta coordinar acciones de formación docente inicial articulando las políticas de educación secundaria con el INFD y las universidades.

- **Resolución CFE N° 101/10**

Aprueba los Objetivos y Acciones 2010-2011 de Formación Docente.

- **Resolución CFE N° 134/11**

Promueve acciones para la continuidad y profundización de las políticas educativas en cada uno de los niveles educativos, con vistas a garantizar la mejora progresiva de la calidad educativa.

En la Formación Docente establece que se han de evaluar y adecuar los Diseños Curriculares de formación docente inicial para asegurar mayor profundización en los saberes y estrategias didácticas relacionadas con la alfabetización inicial, la enseñanza de la matemática y de las ciencias. Asimismo, dispone la implementación de una evaluación integradora que permita identificar en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto año capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia, al tiempo que permita el monitoreo del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales.

- **Resolución CFE N° 140/11**

Aprueba el documento Lineamientos federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador. Desde el enfoque del planeamiento político-estratégico, establece los requisitos mínimos para el funcionamiento de los institutos superiores y la organización interna que han de adoptar.

- **Resolución CFE N° 167/12**

Aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Entre sus objetivos, se proyecta el fortalecimiento del desarrollo curricular, mediante la elaboración de propuestas curriculares jurisdiccionales para la formación docente de educación secundaria y superior, entre otras líneas de acción.

- **Resolución CFE N° 188/12**

Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016. Respecto a la Educación Superior, este Plan recupera las seis políticas de formación docente: el planeamiento y desarrollo del sistema nacional; la evaluación integral; el fortalecimiento del desarrollo curricular; el fortalecimiento de la formación continua y la investigación; el fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes; y la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

Luego de la revisión de este itinerario legal, creemos que la situación en lo que va del siglo no ha cambiado demasiado respecto de la normativa de los noventa y hasta es posible que algunas líneas se hayan acentuado (v.g., la centralización de las decisiones en el gobierno nacional, hoy en manos del Instituto Nacional de Formación Docente; la continuidad de las prácticas de concertación para la definición de las políticas). Podemos concluir el análisis practicado sosteniendo que:

[...] existen puntos de continuidad con las políticas anteriores, tanto en las formas como en los contenidos de las mismas. Si bien se puede advertir un lenguaje que intenta separarse de los 90, las concepciones de fondo acerca de la formación de los docentes parecen ir en el mismo sentido: docentes ejecutores sin capacidad de toma de decisiones en cuestiones sustantivas, limitados a participar en la vida cotidiana de su propia institución para resolver conflictos, cuestión que se deriva de una formación que enfatiza lo instrumental para una práctica acrítica y sin demasiados fundamentos históricos, políticos y sociológicos. [...] estamos ante un cambio de políticas y regulaciones que afectan la superficie de la formación a la manera de un nuevo maquillaje normativo, pero que éstas no permiten avizorar cambios sustantivos ni en lo que hace a la concepción de los docentes y su formación así como en las formas de generar las políticas para el sector (Menghini, 2009a:14).

Resulta todavía aventurado anticipar lo que resultarán las políticas generadas desde el Instituto Nacional de Formación Docente para la formación de los docentes, atento a que está transitando sus primeros años; sin embargo, se puede observar la generación de una profusión de regulaciones que pueden convertir al organismo en una instancia técnico-burocrática que podría incidir de la misma manera en los procesos concretos de formación, sin producir cambios sustanciales sino meramente formales.

4. LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS LINEAMIENTOS NACIONALES Y PROVINCIALES

En virtud de la vigencia de políticas centralizadoras, el nivel nacional concentra las instancias decisorias a las cuales deben adecuarse las provincias para diseñar los soportes referenciales y el funcionamiento de sus sistemas educativos. Por ello, en este apartado nos ocupamos de describir en tal secuencia ambos cuerpos normativos, focalizando especialmente las disposiciones emitidas sobre la formación en la práctica, en tanto momento particular de la formación docente seleccionado para analizar la construcción de competencias docentes en los estudiantes de profesorado.

4.1. Encuadre normativo nacional

Entre las normativas dispuestas para regir la Educación Superior nacional en lo que atañe a la preparación de profesores, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07) constituyen el marco rector para la elaboración de los diseños curriculares provinciales. Es de interés advertir que, en tanto se enuncian “lineamientos curriculares” (en lugar de Contenidos Básicos Comunes como en la propuesta anterior), acotan mucho más las posibilidades de acción de las jurisdicciones para emprender esta tarea (Menghini, Morales y Aiello, 2009; Menghini, 2012).

Las regulaciones de este documento alcanzan a las propuestas de formación docente inicial tanto de los institutos superiores provinciales como de las universidades. Su contenido incluye una serie de definiciones, prescripciones, recomendaciones y líneas de orientación para la elaboración y gestión de los diseños curriculares jurisdiccionales, de entre las que recuperaremos algunas de las más relevantes.

a) *Concepción de docencia*

Entre las definiciones adoptadas, entiende a la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, como trabajo profesional institucionalizado, y como práctica pedagógica y centrada en la enseñanza, cuyas intervenciones implican el despliegue de capacidades específicas.

b) *Organización de la formación*

La organización de los distintos planes de estudio de las carreras de formación docente se centra en torno a dos criterios: ciclos y campos básicos de conocimiento. En este orden, siguiendo lo establecido en el artículo 75 de la Ley de Educación Nacional, se conforman dos ciclos, caracterizados como estructuras no secuenciadas, de los cuales, el primero integra las unidades curriculares⁸⁹ comunes a todas las carreras docentes; y el segundo, las que definen la titulación diferenciada.

Los tres campos básicos de conocimiento son:

- *Formación general*, orientada al desarrollo de una formación humanística, con dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos que permitan el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, los procesos educativos, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes (#30.1⁹⁰).

Considerada el eslabón más débil de los cambios curriculares anteriores, en tanto que adoptaron instancias “de un débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible” para el tratamiento de los contenidos (#36:12), se señala que debe ser fortalecida. De esta manera, se recuperan los enfoques disciplinarios como marcos interpretativos fuertes:

Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. [...] La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general, es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación (#38 - #39:12).

Como ejemplos, se mencionan: sociología de la educación, filosofía, historia de la educación argentina, pedagogía, entre otras. Quizás la propuesta puede resultar de

⁸⁹ “Se entiende por ‘unidad curricular’ a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades y formatos pedagógicos [materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, etc.], forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes” (#79:22).

⁹⁰ Se utiliza la referencia a los párrafos dado que el documento está organizado y numerado de esta manera.

tipo tradicional o más enciclopedista, sin embargo puede aceptarse toda vez que organizaciones curriculares de pretendida modernización (como perspectivas, espacios, etc.) no han demostrado ser superadoras de las disciplinas. Se recomienda que el peso relativo se ubique entre 25% y 35% del total de la carga horaria.

- *Formación específica*, antes llamada formación orientada, se dirige al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza en el nivel y la especialidad en que se forma, la didáctica, las tecnologías educativas particulares y las características de los alumnos (#30.2).

Para los diseños de educación secundaria, recomienda evitar la organización pluri-disciplinar o inter-disciplinar y la incorporación de una Didáctica Específica en cada año de la carrera a partir de segundo año. Su peso relativo se cifra entre el 50% y 60% de la totalidad de horas del plan.

- *Formación en la práctica profesional*, “orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (#30.3:11). Es introducida por primera vez en la organización de la formación y se estipula que debe ocupar entre 15% y 25% de la duración total de la carrera.

Propuesta la práctica como “eje integrador” de los diseños curriculares, se prevé que reúna los siguientes aspectos:

- que acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos;
- que comience desde el primer año de estudios y se incremente progresivamente su presencia hasta culminar en la residencia pedagógica, espacio, esta última, de implementación de un proceso de intervención pedagógica.
- que se desarrolle no sólo en el aula, sino también en otros contextos;
- que contemple las distintas actividades que despliegan los docentes en las aulas y en las escuelas;
- que incluya tanto situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases), como actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad) y de sistematización y análisis de las informaciones relevadas;

- que promueva oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos.

Éstas y otras consideraciones se asientan en visiones teóricas que dan cuenta de la escasa influencia de la formación inicial llegado el momento del ejercicio de la docencia. En relación a ello el documento señala que:

[...] en términos generales, [los cambios en los diseños] han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola (sic) como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación (#55:17).

Desde el discurso, esta comprensión alternativa tiene en la base la noción de prácticum. Según Schön, “un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del mundo real” (1992:45).

Más allá de sus enunciados, cabría preguntarse respecto del carácter que adopta la noción de prácticum en los nuevos lineamientos curriculares. Así, un prácticum de carácter aplicacionista lleva a aprender las rutinas de la gestión del aula y sólo luego, en un segundo momento, se estará en condiciones de cuestionarlas (relación que, por otra parte, la evidencia empírica aportada por la investigación no registra). Desde la perspectiva ministerial, se sostiene una visión contrapuesta, donde el aprendizaje y la experimentación tienen un correlato con la reflexión y la innovación. En esta concepción, la reflexión crítica sobre la práctica permite pensar prácticas alternativas y pone en juego la responsabilidad política:

Esta concepción de la reflexión legitima una noción de “responsabilidad” en la que los profesores en formación pueden comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así los capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales, políticas y morales (Zeichner, 1987:172, citado por Blanco, 1999:388).

c) Relaciones interinstitucionales

c.1) Las redes

El documento que se viene analizando, luego de dar cuenta de los avances sobre la relación teoría-práctica en la formación de la práctica profesional, señala la debilidad en las relaciones entre instituciones formadoras y las “escuelas asociadas” (nueva denominación que reemplaza la de “escuelas destino” anteriormente utilizada),

ante lo cual propone la constitución de redes entre ambas, con el fin de desarrollar proyectos consensuados y articulados.

c.2) El docente orientador

También destaca la figura de los “docentes orientadores”, como nexo entre las instituciones:

El docente orientador requiere ser capacitado para el ejercicio activo y significativo de este nuevo rol. Su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores (#71:21).

Si bien esta propuesta puede ser valorada por su potencialidad formativa, resulta importante señalar que en las actuales condiciones materiales de trabajo de los docentes (en las escuelas, en los institutos, en las universidades) la iniciativa no encuentra un anclaje operativo posible, hasta tanto esas condiciones se modifiquen y permitan contar con espacios y horas rentadas para acompañar este tipo de trabajo. Esta figura del docente orientador aparece como la gran solución a la formación y las relaciones entre las instituciones, sin embargo su actuación puede favorecer u obstaculizar aún más estas cuestiones.

Con carácter reforzador del marco establecido, en 2008 el INFD difundió el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional”, para orientar a las provincias en tal construcción.

En él define la práctica profesional “como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo” (INFD, 2008:2). De allí que se espera que la práctica se constituya en el espacio que permita tanto la iniciación a la docencia, cuanto la comprensión de la escuela como un escenario complejo y atravesado por lo social, mediante una inmersión gradual de los estudiantes en la realidad escolar y la reflexión sobre sus saberes y los propios actos de enseñanza.

A partir de reconocer que la formación inicial conforma una etapa de un proceso de adquisición de saberes más extenso, que se ubica entre la biografía escolar y la socialización profesional, se propone que este trayecto formativo debe tender a “proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional”, así como a favorecer “la adquisición de competencias validadas tanto por las diversas agencias del campo pedagógico como

por los propios estudiantes” (pág. 5). En este sentido, cobran especial relevancia las figuras del profesor de prácticas y del docente orientador reconceptualizados como andamios modelizadores para aprender a enseñar.

En un orden más concreto, a modo de ejemplo, el documento presenta una propuesta de secuenciación de la formación en la práctica tendiente a orientar la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, cuyos puntos básicos plantean:

- Primer año: visitas a las escuelas y participación en algunas actividades escolares. Rotación en distintos ámbitos socio-educativos.
- Segundo año: participación en actividades de responsabilidad creciente, como observación participante en las aulas y colaboración en actividades docentes en aula.
- Tercer año: programación y desarrollo de clases específicas en las aulas, con la guía del profesor de práctica y el docente orientador.
- Cuarto año: residencia pedagógica con rotación por cursos de los distintos ciclos del nivel educativo (inicial, primario, secundario).

En todos los casos propone que las actividades realizadas en el ámbito escolar sean acompañadas con espacios para el análisis y la reflexión bajo la forma de seminarios, talleres, ateneos. Allí se trabajaría con la información recogida en los ámbitos concretos de las prácticas docentes, para lo cual se sugiere utilizar la observación, entrevistas, análisis documental, búsqueda bibliográfica, entre otras.

4.2. Los bonaerenses marcan la diferencia

Entre los años 2006 y 2007 la provincia de Buenos Aires inició la revisión de sus diseños curriculares (Res. 3.655/07) para adecuarlos a la nueva normativa nacional. Al presente, ha elaborado los diseños curriculares de la formación de docentes de los niveles inicial y primario, de educación especial y de educación física, en tanto que los diseños correspondientes a la formación de profesores para el nivel secundario se encuentran en proceso⁹¹.

⁹¹ Resulta altamente probable que las consideraciones/prescripciones desarrolladas para los niveles Inicial y Primario que regulan la formación general (en la particular organización que adoptan en el nivel jurisdiccional) y la formación en la práctica se extiendan a los documentos curriculares de los restantes niveles y modalidades.

Si bien desde los órganos responsables se sostiene que guardan concordancia con las Leyes Nacional y Provincial de Educación y los Lineamientos Curriculares Nacionales⁹², su concreción muestra ciertas particularidades que dan cuenta de los modos en que la provincia se apropia de las bases generales. Así, genera un proyecto de formación diferenciado, en particular –como veremos más adelante– en lo que respecta a la organización curricular que adopta⁹³.

El documento se inicia con un capítulo de Referencias, en el que, remedando el “Marco general” del diseño curricular antecedente, se definen las nociones básicas que lo configuran. En este sentido, el currículum es entendido como una práctica pedagógica y social, como un asunto político, con implicaciones científicas, que reconoce la acción de los sujetos en su producción e implementación; basado en un paradigma articulador, integra las lógicas disciplinares, psicológicas, de los saberes y de la práctica docente. Se acuña la expresión “horizontes formativos” para referirse a las intencionalidades de la formación, los que, por su carácter de proceso de construcción histórico y sociocultural, se distancian de las anteriores nociones de “competencias” y de “perfil de formación”. Articulando en su formación los ejes de la enseñanza y del contexto, se connota al docente –enseñante– como “profesional de la enseñanza”, “maestro pedagogo” y “trabajador cultural”, alusiones que derivan en la ampliación de los ámbitos de regulación de su práctica. Se reconoce como sujetos de la formación docente tanto a los docentes en formación (los alumnos de las carreras de profesorado), como a los docentes formadores (profesores de las instituciones formadoras) y a los futuros alumnos de los docentes en formación (alumnos de las escuelas del nivel de escolaridad para el que se forma). Se concibe a la práctica docente como un “objeto de transformación”, en el marco de la dialéctica sujeción/subjetivación. Por último, se apunta al fortalecimiento de los saberes (arbitrarios) del docente, reconociéndolos como contruidos históricamente y portadores de sentido social.

Desde el discurso, habría una definida impronta de las actuales perspectivas críticas en educación, con énfasis en la consideración del contexto, la percepción de

⁹² Véase al respecto la nota “Un nuevo currículum que apuesta a la transformación de los sujetos y las prácticas” en www.laramadigital.com.ar, boletín digital de la Dirección de Educación Superior provincial.

⁹³ Dado que, desde unas bases y lineamientos generales producidos en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, se habilita a las jurisdicciones a la construcción de sus propios diseños curriculares, nos asiste la preocupación de que se repitan dificultades ya experimentadas. Nos referimos a la equivalencia de proyectos curriculares en las distintas provincias del territorio nacional. El problema se plantea en las instancias en que alumnos de instituciones formadoras de una jurisdicción requieren continuar sus estudios en otra. Esto nos lleva a preguntarnos respecto de las alternativas superadoras que se establezcan en esta nueva coyuntura.

los condicionantes objetivos, el carácter socio político cultural del currículum y, por ende, de las prácticas formadoras.

Con variantes respecto de los lineamientos nacionales, los que –recordemos– se organizan en tres campos, el currículum provincial se organiza alrededor de cinco campos⁹⁴ y trayectos opcionales, a saber:

- *Campo de Actualización Formativa*: a partir del reconocimiento de conocimientos previos, aspira a profundizar la formación en lengua y matemática y otros saberes requeridos en el ingresante según definiciones institucionales.
- *Campo de la Fundamentación*: establece los marcos referenciales para el trabajo docente desde las *materias* Filosofía, Pedagogía, Didáctica general, Análisis del mundo contemporáneo, para el 1° año de la carrera; Teorías sociopolíticas y educación, Didáctica y currículum de Nivel Inicial / Primario, para el 2°; Historia y prospectiva de la educación, Políticas, legislación y administración del trabajo escolar, para el 3° año; y Reflexión filosófica de la educación, y Dimensión ético-política de la praxis docente, para el último año de estudios.
- *Campo de la Subjetividad y las Culturas*: que aborda los temas del desarrollo psicosocial, nociones de psicología social e institucional, la relación entre cultura, comunicación y educación, entre otros.
- *Campo de los Saberes a Enseñar*: pretende conjugar cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas de las materias tradicionales de enseñanza en los niveles inicial y primario: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística.
- *Campo de la Práctica Docente*: considerado articulador, mantiene el carácter de eje vertebrador y está integrado por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario.

⁹⁴ La noción de *campo* en la organización del currículum denota la filiación de la propuesta con los aportes de Bourdieu. En el documento provincial se lo define como “una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas” (p. 34) que a su vez “se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta” (p. 33).

- *Trayectos Formativos Opcionales*: en calidad de recorridos formativos complementarios, son propuestos por cada institución formadora atendiendo a las propias particularidades.

Además de la ampliación de campos de conocimiento, la organización por materias constituye otra distinción respecto de los lineamientos curriculares nacionales que recomienda la recuperación de las disciplinas; y también respecto del currículum anterior cuya estructura contemplaba espacios y perspectivas. En los nuevos marcos se sostiene que “como categoría de sistematización de conocimientos científicos acerca de un objeto, las materias aluden a recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente” (DGCyE, 2007:44).

Asimismo, el concepto de contenidos pierde su condición de componente organizador central del currículum con que era reconocido en los diseños de los '90 y aun su visión ampliada (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales)⁹⁵; tampoco se asocia a programa, sino que, en tanto que “expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas [...] permite incorporar la dimensión político-cultural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum” (*Ib.*, p. 45).

La estructuración en dos ciclos, uno de formación básica común y otro de formación especializada (decidido en coherencia con el artículo 75 de la Ley de Educación Nacional) presenta novedades con referencia a las agrupaciones que se realizan. El primero, que se propone como común a todas las carreras de formación docente, se conforma con los campos de la Actualización Formativa y el de la Fundamentación; el ciclo especializado integra los restantes campos.

El Campo de la Práctica Docente intenta responder a la pregunta “¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?” En virtud de ello, uno de sus objetivos fundamentales es “considerar la práctica docente como un objeto de transformación” (*Ib.*, p. 25).

Como una continuidad con los anteriores diseños provinciales y en consonancia con las nuevas líneas nacionales, se considera que el Campo de la Práctica es el eje

⁹⁵ Véase pág. 19 y 54 del *Módulo 0*, de la serie Módulos de Capacitación elaborados por el CGCyE de la Provincia de Buenos Aires, en enero de 1995.

vertebrador del currículum de la formación docente, lo que significa que articula al resto de los campos de la organización curricular. Si bien mantiene los espacios de práctica en los cuatro años de formación, introduce la novedad de que se lo entiende como un campo articulador compuesto por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador e interdisciplinario. Esto ha llevado a aumentar la carga horaria y a ampliar y especificar nuevos contenidos. El cuadro que sigue consigna los ejes de cada uno de los componentes del Campo de la Práctica Docente a lo largo de los años de formación, con sus cargas horarias y, a su vez, permite considerar la articulación horizontal y vertical que entre estos se postula:

Campo de la Práctica Docente			
Eje Año	Práctica en terreno	Taller integrador interdisciplinario	Herramientas de la práctica
1er. año	Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32 hs)	Ciudad Educadora (32 hs)	Educación social y estrategias de educación popular (32 hs)
2do. año	En instituciones educativas: urbanas, suburbanas, rurales (64 hs)	Espacio escolar y realidad educativa (32 hs)	Aproximación y análisis cualitativo institucional (32 hs)
3er. año	En el aula (128 hs)	Relación educativa (32 hs)	Investigación en y para la acción educativa (32 hs)
4to. año	En el aula (256 hs)	Posicionamiento docente (32 hs)	

Tabla 2.4. Campo de la Práctica Docente.
Diseño Curricular de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Tal como puede observarse, se destaca el incremento paulatino de horas de práctica en terreno, la cual delinea un recorrido que va desde experiencias de tipo comunitarias en el primer año a la observación de instituciones educativas de distintos ámbitos, para culminar con la residencia en las aulas. Esta práctica en terreno es acompañada por las herramientas de la práctica que se constituyen como un espacio propio, con una carga horaria específica.

Un aspecto reconocido como novedoso en el propio diseño es el Taller integrador interdisciplinario. Espacio de reunión de los docentes y estudiantes de cada

año de la carrera, su realización se propone en un encuentro mensual. Esta actividad “se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus). En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según definición institucional” (DGCyE, 2007:45). Más allá de aceptar la cualidad de novedoso que pueda asistirle, coincidimos con Menghini (2009b) en que su implementación en los institutos no será sencilla, dado que el nombramiento de los profesores por módulos dificulta la posibilidad de hacer coincidir a todos los docentes de un año en un mismo horario. Por otra parte, si consideramos que el Taller no tiene contenidos previstos, sino que estos van surgiendo de la integración interdisciplinaria y de su dinámica misma, y que tampoco tiene asignado un coordinador –individual o equipo–, nos atrevemos a pensar que la experiencia puede resultar enriquecedora o bien dispersa y hasta caótica.

En consonancia con las propuestas nacionales de articular las instituciones terciarias con las escuelas sede y la formación de redes interinstitucionales, se propone que los docentes de éstas que reciban al alumnado, denominados “maestros orientadores”, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Ello apunta a “propiciar espacios de reflexión acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, generar redes con las escuelas de la localidad y de las regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores” (DGCyE, 2007:39). A tal fin se establece que los institutos de formación arbitren los medios para que tanto sus profesores como los docentes orientadores “participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha” (*Ib.*, p. 40). Caben aquí las mismas preguntas que las realizadas en el apartado anterior en relación a la viabilidad de estas propuestas si no se dan cambios estructurales dentro del sistema educativo. En este orden, los profesores de los institutos cuentan con la asignación de “horas plus” que, si bien no son las que podrían esperarse, representan, al menos, un intento de superar las posturas voluntaristas (Cfr. p. 44). Lamentablemente, por el momento, no existen reconocimientos semejantes para los maestros orientadores de quienes se pretende su participación en el Taller Integrador o en otros espacios.

Tras el análisis del nuevo diseño curricular provincial para la formación docente inicial, nos encontramos con un marco regulador que pretende definirse por el énfasis en el carácter de construcción colectiva por parte de los sujetos de la formación. Es una propuesta coherente desde el discurso, actualizada respecto de los marcos

teóricos pedagógicos, psicológicos, institucionales circulantes en las comunidades de especialistas en educación. Sin embargo, no se trata de un documento de fácil lectura, antes bien, requiere contar con una formación previa para alcanzar una comprensión aceptable. En esta tesitura, nos preguntamos sobre los márgenes de apropiación que le caben a los docentes de otros campos disciplinares (matemática, ciencias naturales, etc.) en relación con los contenidos del proyecto educativo⁹⁶. Nuestra experiencia de trabajo con estos docentes señala que el cambio conceptual no es fácil, ni menos aún mecánico o lineal; por el contrario, requiere poner en cuestión las matrices construidas y el propio hacer, trabajar sus huellas, resignificar su impronta en espacios institucionales de deliberación democrática. La expectativa está, entonces, en ver si los órganos educativos centrales son capaces de crear estas condiciones.

4.3. La formación de profesores universitarios en cuestión

Desde el punto de vista institucional, la Educación Superior argentina se manifiesta como una totalidad compleja y heterogénea, al punto de llegar a ser definida como un conglomerado, antes que como un sistema propiamente dicho (Cano, 1985; Bertoni y Cano, 1990). En cualquier caso, su composición se presenta como un sistema binario integrado por dos subconjuntos o subsistemas de instituciones universitarias y no universitarias (o terciarias), cada uno de los cuales nuclea instituciones que se diferencian en varios aspectos: dependencia, gestión, funcionamiento, cultura, equipamiento, etc.

En relación con la formación de docentes, esta polarización da cuenta de otras disparidades. Hemos visto que las universidades fueron las primeras instituciones en ocuparse de tal función, aunque la misma no se haya ubicado (ni se ubique aún hoy) entre sus metas prioritarias. De hecho, por su impronta práctica, los profesorados se plantean con distinta legitimidad y suelen percibirse como alternativas relativamente “menores”, en comparación con las carreras de corte profesional e inclusive con las licenciaturas en las mismas especialidades, cuya formación teórica y los roles adscriptos gozan de un mayor reconocimiento y prestigio social. Al respecto, Davini señala que “las universidades, en especial las de ‘gran porte’, muestran una escasa valoración del campo de la formación docente, más preocupadas con el desarrollo del

⁹⁶ En calidad de ejemplo, seleccionamos la conceptualización de “horizontes formativos” que, por referirse a la direccionalidad de los procesos formativos, se trata de un componente curricular fundamental. En el diseño curricular provincial se sostiene que “La noción de *horizonte formativo* alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible)” (DGCyE, 2007:12).

posgrado y la investigación y con una desvalorización implícita de los estudios pedagógicos” (1995:90). Contrariamente, las instituciones de la vertiente normalista y los institutos superiores provinciales han enfatizado históricamente la formación docente especializada, frente a la formación disciplinar de sus pares universitarias, implementando propuestas más innovadoras y coherentes con los avances de la investigación educativa nacional e internacional.

Estas constataciones resultan más preocupantes al considerar que las propuestas universitarias de formación no siempre lograron estar a la altura de las reiteradas demandas sociales y educativas que se le hacen a la universidad como cúspide de la educación sistemática, ni han seguido el ritmo de las transformaciones que se impulsaron desde la Nación durante los ‘90 y en la primera década del siglo XXI. Es posible pensar que la renuencia en producir los cambios curriculares necesarios para ajustar y actualizar las carreras de profesorado a los requerimientos de la coyuntura pueda deberse tanto al carácter más conservador que las caracteriza, al régimen de autonomía y a su propia estructura político-organizativa⁹⁷, cuanto al lugar subordinado de la formación docente y a la concepción sobre el conocimiento mayormente adoptada (Menghini, Vuela e Irazabal, 2009; Menghini, 2012).

Desde el punto de vista de la formación de profesores universitarios, Mollis señala que existen dos tipos de tradiciones académicas:

[...] las tradiciones académicas que ponen el énfasis en la formación disciplinar y las que ponen énfasis en la formación pedagógica. Ambas tradiciones son reconocidas como visiones o ideologías que dominan tanto la organización y distribución de las materias del plan de estudios como las percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y las expectativas de formación de los futuros egresados (2009:12).

Sin embargo, creemos que la tensión entre estas dos tradiciones cede casi globalmente a favor de la primera. Es que, en general, los planes de estudio (como significado restringido de currículum) de los profesorados responden a la misma lógica del resto de carreras universitarias: están organizados de manera lineal y fragmentada, poseen una estructura rígida constituida por círculos disciplinarios cerrados, ordenados jerárquica y verticalmente. En la mayoría de las universidades el eje pasa por las disciplinas y, a partir de ellas, se ofrece formación para profesorados –habilitados formalmente para la enseñanza– y para licenciados –habilitados para la investigación científica–, compartiendo ambas formaciones una parte importante de los

⁹⁷ Hay que tener en cuenta que, siendo autónomas, las universidades tienen su propio gobierno y la vida democrática no permite cambios tan rápidos. En contraposición, las instituciones superiores provinciales dependen de los ministerios –en tanto áreas del poder ejecutivo–, y tienen la posibilidad de generar cambios centralizados pasando por alto muchas veces la lógica de la vida democrática institucional.

respectivos planes de estudio. En sentido semejante se expresan Pogré *et al* al sostener que:

[...] tradicionalmente las propuestas curriculares de formación se caracterizaron por constituir un agregado de asignaturas que, por lo general, referían cada una de ellas a un campo disciplinario. Esta tradición [...] se ha conservado –a pesar de los procesos de reforma de los últimos años–, mientras que en otros empieza a mostrar variaciones⁹⁸ (2005:32-33).

A diferencia de los diseños curriculares de muchas provincias que han incorporado desde ya hace varios años un espacio de práctica en cada año de formación, los de las universidades nacionales mantienen su organización en un formato consecutivo, según el cual primero se presentan las asignaturas disciplinares y pedagógicas generales y luego, bien avanzada la formación, con los fundamentos teóricos consolidados, se proponen los primeros ensayos de enseñanza (Terigi, 2009). Es claro que, al plantear la formación en la práctica en el último año de las carreras, “sigue vigente el modelo deductivo que asume que las instancias de práctica constituyen un espacio de ‘aplicación’ de lo aprendido” (Pogré *et al*, 2005:39).

Para finalizar, presentamos unas informaciones de orden cuantitativo que permiten apreciar el peso relativo de las distintas instituciones en la formación de docentes. En este orden, los institutos superiores, con algo más de mil doscientos establecimientos diseminados en todo el territorio del país, se ocupan casi exclusivamente de la preparación de docentes para los niveles inicial y primario y, en la actualidad, superan cuantitativamente a las instituciones universitarias (35/38 universidades nacionales y 26/42 universidades privadas) en la formación para la docencia en el nivel secundario. En el documento anexo de la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Cultura y Educación “Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”, se estima la distribución de los docentes en actividad a 2004 en los distintos niveles educativos, según el tipo de titulación, arrojando los siguientes guarismos:

⁹⁸ Refiere al caso singular de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que implementa un “currículum integrado” de carácter multidisciplinar, con Talleres de educación anuales que articulan las disciplinas con la formación pedagógico-didáctica.

Nivel	Título superior no universitario			Título superior universitario			
	Profesor	Profesional	Total	Profesor	Profesional	Combinado con título universitario	Total
Inicial	80.9	1.4	82.3	5.6	0.7	5.4	11.7
Primario	79.6	2.4	82	4.3	1.1	4.6	10
EGB 3	61.8	3.6	65.4	15.2	5.4	8.7	29.3
Medio	47.2	4.9	52.1	17.9	13.8	11.6	43.3
Sup. no univers.	32.4	3.5	35.9	22.2	14.2	23.5	59.9

Tabla 2.5. Distribución porcentual de docentes en actividad a 2004, según tipo de titulación, por nivel de enseñanza.

Fuente: Resolución 30/07 del CFCyE, Documento anexo, sobre datos del Censo Nacional de Docentes 2004, Resultados definitivos.

Los datos echan por tierra el supuesto de que la formación de docentes de escuela secundaria es mayoritariamente universitaria, tal como suele pensarse e inclusive registrarse en los textos especializados y en algunos documentos oficiales⁹⁹. Puede observarse que los títulos de profesor universitario se concentran en el nivel superior no universitario, en nivel medio y en EGB3¹⁰⁰. Asimismo, teniendo en cuenta otros profesionales y aquellos que tienen alguna capacitación en combinación con un título universitario, los totales son más bajos que los graduados con título no universitario. Sólo en el nivel superior no universitario se destacan los graduados universitarios. Respecto de esta situación numérica, el documento dice:

[...] interesa señalar que [el número] da cuenta del doble carácter del aporte de las universidades a la formación de docentes en el país: aportan de manera directa, en la medida en que son mayoritariamente sus graduados quien ocupan puestos docentes en los institutos superiores, y de manera indirecta, en la medida en que estos profesionales son quienes contribuyen mayoritariamente a la formación de docentes para otros niveles (#148).

⁹⁹ Son referencias al respecto: “[...] la mayor parte de los profesores secundarios son egresados de las universidades” (Davini, 1995:90). “[...] la formación de profesorado para la enseñanza media o polimodal recae mayoritariamente en las universidades, mientras que la formación del magisterio de nivel inicial y de EGB 1 y 2 se concentra mayoritariamente en los Institutos de Formación Docente” (CFCyE, Resolución N° 251/05, pág. 16).

¹⁰⁰ En virtud de la fecha de recopilación de datos, las denominaciones de los niveles educativos remiten a la estructura del sistema educativo vigente a ese momento.

Con vistas a asegurar el desarrollo de las distintas funciones del sistema formador, se plantea la necesidad no tanto de articular institutos de formación docente y universidades, sino de asegurar que ambos tipos de instituciones formen parte integradamente de un mismo sistema, a partir de una unidad que debiera estar dada por las orientaciones políticas de nivel nacional (#151). Pese a las ideas que se sostienen desde el discurso, la realidad indica que tal sistema formador todavía no existe, ni tampoco una norma vinculante y general que regule las condiciones que harían posible una verdadera articulación entre las instituciones comprendidas; por el contrario, todo pareciera mostrar que la fragmentación y la diferenciación entre los circuitos y al interior de los mismos son marcas de difícil remisión (Davini, 2005; Mollis, 2009).

A modo de cierre de este apartado, presentamos algunas apreciaciones personales que –compartidas en los espacios de investigación de los que participamos– dan cuenta de la necesidad de profundizar en la construcción de propuestas formativas más integradas. Resulta sumamente valorable el avance que significa considerar la práctica docente como eje articulador, integrador o vertebrador de toda la propuesta curricular, y la posibilidad de que los nuevos aspirantes a docentes se formen con una inserción temprana en la realidad de las escuelas, ya desde el comienzo de los estudios, como en el caso de las instituciones superiores provinciales formadoras de docentes. Y si bien esto todavía no sucede en el caso de las universidades –entre otras cosas, por su tradición fuertemente academicista–, es posible que en los próximos cambios de diseños curriculares con motivo de los procesos de acreditación de los profesorados universitarios, haya un avance en tal sentido y los espacios de práctica logren ganar terreno.

Sin embargo, también hay que señalar las limitaciones de las regulaciones nacionales o provinciales e incluso de los diseños curriculares, porque éstos de por sí no cambian la realidad de la formación. Además de estas iniciativas, hace falta trabajar hacia adentro de las instituciones formadoras, generar otra conciencia entre los docentes formadores, para poder buscar formas concretas y creativas de tensionar y articular la formación teórica con la formación práctica, porque de lo contrario –y a pesar de los cambios– se seguirán manteniendo como dos campos que marchan por caminos separados que nunca se cruzan.

En este sentido, conviene asimismo reparar en que la sola inclusión de más espacios de práctica no garantiza que se vaya a superar el sentido aplicacionista de las mismas. Para ello se requiere continuar intentando formatos curriculares, dispositivos concretos de trabajo que apunten a la generación de experiencias de práctica que se vean enriquecidas con aportes teóricos y metodológicos, de manera de hacer real la tan mentada práctica reflexiva desde la formación inicial y poder proyectarla en ocasión de su inserción laboral profesional futura. En la medida en que se logre formar docentes con sentido de realidad a la vez que sólidos en su formación teórica y con capacidad para enfrentarse críticamente a las problemáticas de la escolarización de adolescentes, será posible pensar en la mejora de la educación.

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y COMPETENCIAS

PRESENTACIÓN

1. FORMARSE DOCENTE

**2. EL LUGAR DE LAS COMPETENCIAS
EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL**

**3. CLASIFICACIONES (ARBITRARIAS) DE
COMPETENCIAS DOCENTES**

CAPÍTULO III

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y COMPETENCIAS

No hay manera de ver algo fuera de perspectiva (salvo el ojo de Dios, que ve desde ningún sitio, lo que no es mi caso, pese a mi nombre) y cualquier perspectiva está condicionada tanto por el lugar desde el que se mira, como incluso por el camino que a uno le ha llevado a mirar desde ese sitio.

Lizcano, 2009¹⁰¹

PRESENTACIÓN

Este capítulo procura articular los dos capítulos precedentes poniendo en relación los procesos de formación docente inicial con la producción de competencias. Primeramente, se atiende a la noción de formación, desde una perspectiva didáctica y psicosociológica, tras lo cual se pasan a considerar los saberes del oficio que se estiman necesarios de obtener en los espacios formativos. Un segundo apartado plantea la introducción de las competencias en las carreras de profesorado. Cierra el capítulo una presentación sobre la clasificación de las competencias y pone la mirada en la postulación de competencias específicamente orientadas a la profesión docente.

¹⁰¹ Lizcano, Emmánuel (2009) *Metáforas que nos piensan*. Biblos. Buenos Aires. Pág. 118.

1. FORMARSE DOCENTE

Como objeto complejo, la formación docente inicial puede ser leída desde múltiples miradas teóricas. Iniciamos este apartado revisando qué se entiende por formación desde el enfoque psicosociológico y, en un segundo punto, reseñamos diferentes aportaciones sobre los saberes del oficio que debieran cubrir los espacios institucionales formativos.

1.1. Los procesos de formación: uno y los mediadores

La comprensión de que la enseñanza –como cometido fundamental de la docencia– es una tarea compleja que excede las cuestiones técnicas, que se define por los aspectos relacionales puestos en juego, que enfrenta siempre situaciones singulares, amerita pensar que su realización requiere de un proceso formativo específico, de fuerte impronta personal, cuya concreción puede darse en diferentes contextos, bajo modos y medios también diversos.

Para Ferry (1997, 1999), la formación, desde una perspectiva psicosociológica, es un desarrollo personal que consiste en la búsqueda y adquisición¹⁰² de una cierta forma para ejercer un trabajo, oficio o profesión. Más específicamente, es “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (1999:52).

En este marco, entiende la *capacidad* como una cualidad personal susceptible de desarrollo. Sostiene que “lograr una capacitación” es aprender y alude a una variedad de contenidos a los que puede aplicarse: “Capacidad de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...” (1999:52) “Capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear...” (1999:70). De modo semejante, Barbier asevera que “la formación funciona como una transformación de capacidades, una progresión de nuestras capacidades” (1999:24).

La formación implica necesariamente un trabajo de sí mismo y sobre sí mismo, realizado en un lugar y un tiempo determinados, dirigido a reflexionar sobre lo planteado o realizado, a rever lo hecho, en fin, a tratar de comprender la realidad a partir de las representaciones que sobre ella se construyen.

¹⁰² *Adquirir* significa ir aumentando, añadir a lo que ya se tiene o a lo que es, por oposición a lo innato, a lo que es natural, instintivo, heredado (Vezub, 2004:3).

Todo proceso formativo integra –aun en distinto grado–:

- instancias de apropiación de conocimientos, subsumidas en la noción reducida de aprendizaje sistemático;
- la vivencia de experiencias formativas que movilizan las áreas de la personalidad (cognitiva, social, afectiva);
- momentos de análisis, comparación y comprensión de situaciones singulares, imprevisibles, no dominables, como ocasiones de producción de sentidos o aperturas para actuar.

En este desarrollo personal, los procesos de enseñanza y de aprendizaje intervienen como soportes o medios de la formación, mas no como la formación misma. Ferry sostiene que “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (1997:55). Así, los mediadores incluyen tanto los medios que se ofrecen, como la acción educativa que despliegan los formadores y los que uno mismo se procura, por caso, las lecturas, los intercambios con los otros, las relaciones que se establecen en el contexto institucional. Por ello, son espacios facilitadores de la formación tanto las instituciones educativas que se dedican específicamente a este cometido, con intervención prioritaria en la formación inicial, como la trayectoria educativa y la socialización profesional en el marco de las estructuras, las prácticas y la cultura de la institución en la que se inserta, en cuya resonancia puede instalarse la noción de formación permanente, al compás de la experiencia laboral.

Sin entrar a discutir el mayor o menor impacto que los distintos ámbitos presentados puedan generar en la formación del docente, se reconoce que constituyen “ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (Davini, 1995:79). De modo que es posible distinguir al menos dos contextos de transmisión y producción del saber didáctico:

- los contextos formales, donde la formación se realiza en el marco de instituciones y programas específicamente destinados a tal fin;
- los contextos informales, donde la formación se realiza en el mismo ámbito de la actividad práctica.

Asimismo, pueden leerse como dos vías de formación: una centrada en la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades para la enseñanza y la otra en el proceso, en la marcha, donde las experiencias vividas le permiten ampliar su visión de la realidad e intervenir en las situaciones cotidianas (Ferry, 1997, 1999). A

ello se suman las oportunidades para el análisis y la reflexión personal que cada uno de estos ámbitos es capaz de provocar.

En síntesis, hablar de formación, relación formativa o proceso formativo equivale a referimos a la relación que se establece entre uno o varios sujetos en formación y un formador, en un espacio, un tiempo y un contexto sociocultural determinado, y en el cual el primero desarrolla un proceso de auto-formación personal (adquiriendo un saber, un saber-hacer, habilidades para el ejercicio de un rol, disposiciones, actitudes) con la ayuda del segundo (Mastache, 2007b).

1.2. Entre conocimientos y saberes¹⁰³

Todos habremos de coincidir en que los contenidos a incluirse en una formación profesional han de ser seleccionados teniendo en cuenta principalmente las particularidades del oficio para el cual forma, junto con la perspectiva de variabilidad y dinamismo que caracterizan a las funciones en la sociedad actual. Con respecto a la formación docente, las numerosas investigaciones encaradas desde el movimiento sobre el pensamiento del profesor¹⁰⁴ constituyen un aporte invaluable para pensar un recorte formativo de saberes profesionales que guarde relación con las realidades específicas de su trabajo cotidiano.

En un trabajo anterior (Aiello, 2010), habíamos sostenido que desde esta perspectiva, la visión del conocimiento del profesor como la suma de habilidades que lo convierten en un técnico eficaz, es superada por la asunción o aceptación de un tipo de conocimiento profesional práctico, personal, situado, local, relacional, tácito, del oficio. Este involucra una actividad cognitiva dinámica, compleja y multifacética, que acompaña a la acción e integra saberes relacionados con un conocimiento teórico y conceptual, como así también con habilidades relacionales, esquemas prácticos, actitudes y disposiciones, y –en una dimensión praxeológica– con el conocimiento del

¹⁰³ No nos es ajena la distinción existente entre conocimiento y saber. Al respecto, en una primera aproximación, podemos apuntar que los conocimientos se logran en la producción científica, se derivan de la investigación, en tanto que los saberes se apoyan en la experiencia vivida, provienen de la vida social y profesional, de la historia de los colectivos (Souto, 2011). No obstante, como se verá en el tratamiento del apartado, queremos consignar que hemos apelado a distintas líneas de investigación que se ocupan de desarrollar una u otra perspectiva, cuya diferenciación no nos es significativa a los fines de comunicar el estado actual del conocimiento sobre el bagaje con que cuenta o debiera contar un docente competente.

¹⁰⁴ Es un campo de estudio iniciado formalmente a partir de 1975 en respuesta a la crítica generalizada al paradigma proceso-producto en la investigación sobre enseñanza. Los ejes centrales de indagación se establecen en las formas y contenidos del pensamiento de los profesores, los supuestos desde los que deciden sus intervenciones y las relaciones entre pensamiento y acción.

contexto en el que se desenvuelve su práctica. Asimismo, reviste carácter histórico, se construye en la intersección de la estructura implicante de una cultura y una sociedad con un factor individual que participa en la constitución de la personalidad del sujeto. Posee una dimensión moral que define criterios valorativos y un tono emocional relacionado con sentimientos personales. Pérez y Gimeno sostienen que:

El conocimiento profesional del docente puede explicarse como un sistema personal de constructos, elaborado y reformulado continuamente a partir del intercambio de los constructos previos con las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial peculiar, que pretende desarrollar un currículo específico, y en la que el mismo profesor se encuentra activamente implicado (1988:54).

Este conocimiento frecuentemente es tácito, esto es, permanece implícito en el sentido de que no es habitual que los profesores se interroguen sobre las dimensiones epistemológicas de su práctica docente y que tampoco resulta fácil procurar su expresión. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) han enfatizado justamente este carácter implícito del conocimiento del profesor bajo la denominación de “teorías implícitas”.

Con referencia a los contenidos del conocimiento profesional del docente, los estudios realizados ofrecen diferentes categorizaciones que, no obstante, convergen en cuanto a los campos que cubren.

Así, Braslavsky y Birgin (1992) discriminan entre un saber sustantivo o disciplinar, referido a la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo, de sus ejes conceptuales, de su relevancia social, de las perspectivas de interpretación del objeto de estudio; un saber pedagógico, que alude al repertorio de saberes que permiten la relación necesaria para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido; y un saber institucional que incluye las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar.

Para Marcelo García (1995) el conocimiento profesional del profesor se refiere a tres ámbitos del saber: un saber pedagógico (conocimientos teóricos y conceptuales); un saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza) y un saber por qué (justificación de la práctica). Diferencia así cuatro tipos de conocimiento como componentes del conocimiento profesional, a saber:

- Conocimiento pedagógico general (o psicopedagógico): se refiere a los temas y cuestiones que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje, tales como el conocimiento de los procesos de planificación, de las técnicas didácticas,

gestión de clase, evaluación de los alumnos, el trabajo en pequeños grupos, aspectos legales de la educación, etc.

- Conocimiento del contenido: en relación con el conocimiento de la materia que enseñan los profesores; integra tanto el conocimiento sustantivo, es decir, las informaciones, ideas y tópicos principales de la materia que determinan el qué enseñar y desde qué perspectiva, como un conocimiento sintáctico del contenido sobre los modos de investigar en el campo disciplinar.
- Conocimiento didáctico del contenido, como un elemento central del conocimiento del profesor respecto de cómo enseñar, hace referencia al conocimiento experto que, al reflexionar sobre la forma de organización del contenido y su representación, posibilita el desarrollo de una enseñanza propiciadora de aprendizajes significativos.
- Conocimiento del contexto, toma en consideración dónde se enseña y, en especial, a quién se enseña.

Porlán y Rivero (1998) describen las fuentes epistemológicas del conocimiento profesional existente observando en él la presencia de cuatro componentes: los saberes académicos (conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores); los saberes basados en la experiencia (conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión, concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar); las rutinas y guiones de acción, que pueden integrarse en redes semánticas y esquemas estratégicos (conjunto de esquemas y pautas de acción que predicen el curso de los acontecimientos en el aula); las teorías implícitas (concepciones que no suelen ser conocidas por los profesores y que se pueden poner en evidencia con la ayuda de otros, por ello se refieren más a un no-saber que a un saber).

Más recientemente, Tardif (2009), en un trabajo medular para la comprensión de esta temática, postula que entre los saberes del docente (en plural) se identifican los siguientes:

- Saberes profesionales: refieren al conjunto de saberes didáctico-pedagógicos, específicos de la profesión, transmitidos por las instituciones de formación del profesorado como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones

racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

- Saberes disciplinarios: corresponden a los saberes propios de los diversos campos del conocimiento, bajo el formato de disciplinas.
- Saberes curriculares: integran los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- Saberes experienciales o prácticos: como núcleo vital del saber docente, remiten a saberes específicos, originados en la práctica cotidiana, basados en el trabajo diario y en el conocimiento del medio; se incorporan a la experiencia individual y colectiva como hábitos y habilidades, saber, saber hacer y saber ser; forman un conjunto de representaciones desde las que interpretan, comprenden y orientan su práctica; incluyen certezas subjetivas objetivables parcialmente, que suelen compartirse.

Con especial referencia a la formación de profesores de secundaria, Terigi considera razonable incorporar saberes organizados en torno a cinco ejes:

- Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
- Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor.
- Formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
- Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
- Contenidos de formación cultural y propedéutica (comprensión crítica de los cambios socio-culturales, herramientas para la propia formación) (2009:127-128).

La tabla que obra a continuación enlista sintética y comparativamente los contenidos del conocimiento profesional del docente, según los aportes de los autores consultados.

Braslavsky y Nirgin (1992)	Marcelo García (1995)	Porlán y Rivero (1998)	Tardif (2009)	Teriggi (2009)
Saber sustantivo o disciplinar	Conocimiento pedagógico general (o psicopedagógico)	Saberes académicos (disciplinares)	Saberes profesionales	Formación pedagógica general
Saber pedagógico	Conocimiento del contenido	Saberes basados en la experiencia	Saberes disciplinarios	Formación disciplinar
Saber institucional	Conocimiento didáctico del contenido	Rutinas y guiones de acción	Saberes curriculares	Formación didáctica específica
	Conocimiento del contexto	Teorías implícitas	Saberes experienciales o prácticos	Prácticas docentes progresivas
				Contenidos de formación cultural y propedéutica

Tabla 3.1. Comparativa sobre contenidos del conocimiento profesional docente.

El riesgo contenido en la presentación de estos listados de componentes formativos radica en la posibilidad de plantear el conocimiento de los docentes de modo dicotómico: teoría y práctica, saber y saber-hacer. La cuestión no es nueva; antes bien, la relación entre teoría y práctica es uno de los debates a los que se les ha dado mayor tratamiento. De hecho, significan una tensión en cuya resolución suele priorizarse un elemento sobre otro indistintamente, dependiendo del modelo desde el que se lo aborde. Así, con base en el esquema propio de la racionalidad técnica, a la teoría se le ha otorgado una misión anticipatoria de la práctica, lo cual produce, como consecuencia, la dicotomía entre ambas. Al respecto, sostiene Montero:

La conceptualización de la relación teoría-práctica que otorga a la primera superioridad para guiar la segunda, ha dominado el pensamiento occidental desde el surgimiento de la ciencia en el siglo XVII, proyectándose en los ámbitos curriculares de la enseñanza y de la formación del profesorado, expresión de la hegemonía de la racionalidad técnica en la construcción del conocimiento profesional y en la formación de profesionales. Su proyección concreta es la de la dicotomía teoría-práctica, teóricos-investigadores – prácticos-profesores. Los unos conocen, construyen el conocimiento científico en un determinado campo; de los otros se espera que los utilicen en situaciones concretas (2002:58).

Si bien se trata de dos realidades independientes, desde miradas alternativas, se evita la confrontación, a la vez que se ensaya encontrar algún modo de articulación entre ambas. Cobra sentido pensar la teoría y la práctica en una necesaria interrelación dialéctica. Es claro que:

[...] esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría implique a la práctica, ni que se derive de la práctica, ni siquiera que refleje la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende (Carr y Kemmis, 1988:128).

En relación con la formación docente, Perrenoud (1994) recupera el debate refiriéndose a saberes de referencia y saberes prácticos. A partir de reconocer que su oposición “no le convence”, plantea que, a los fines de la transposición didáctica, es necesario que estos saberes se integren en una situación de acción, lo cual requiere la mediación de los esquemas de pensamiento y de decisión (cuyo conjunto forma el *habitus*) del sujeto para poder seleccionar y movilizar los saberes de referencia (en sus tipos declarativos y procedimentales) y los saberes prácticos o de la experiencia que la acción exige. Esta necesidad de contextualización o puesta en situación de los saberes resulta imprescindible, dado que:

No encontraremos ninguna teoría que nos diga qué hacer en la inédita y siempre imprevisible tarea cotidiana, ni una práctica que se ajuste perfectamente a alguna teoría. Sin embargo, la única manera de salir del círculo recurrente de “práctica desde la práctica” será en el diálogo con lecturas, con lo que escribieron otros sobre problemas parecidos y diferentes, abriéndonos a lo que estos otros nos dejan pensando y a lo que podemos inventar para las situaciones y problemas que vivimos. Las teorías nos dan a pensar sobre las prácticas, nos permiten construir razones de lo que decidimos hacer y de lo que decidimos no hacer, mirar lo que no hemos podido ver. Las prácticas, por su parte, son provocadoras de interrogantes, rompen con la precisión de los enunciados teóricos y desoyen cualquier intento de pretender encorsetarlas (Migueles, 2014:247).

Creemos que no es posible ni necesario borrar las fronteras entre la teoría y la práctica; se trata más bien de una redefinición de territorios, de comprometerse con la asunción de nuevos lugares desde una propuesta curricular abierta, flexible y conjetural. Es necesario que se impliquen en relaciones mutuas de contraste, oposición, resistencia, como así también de complementariedad y juego dialéctico constante. Es necesario, también, que se reconozca que el vínculo entre ambas es mejorable y tentativo, nunca definitivo (Aiello *et al.*, 2013).

Como corolario puede sostenerse que la formación docente inicial debiera cubrir la imbricación de saberes científicos disciplinares y saberes pedagógicos (formales y derivados de la acción), tanto como el desarrollo de las dimensiones personales (imágenes, modos de relación consigo mismo y con los otros) y profesionales (aspectos institucionales y sociales del rol docente), en relación con el contexto histórico-cultural en el que el proceso se instala. Sin embargo, no debiera agotarse en la apropiación de estos conocimientos, habilidades, valores, etcétera, sino que

también tendría que trabajar en su sinergia, esto es, en el proceso por el cual esta dotación personal-profesional se pone en juego en las aulas escolares. La movilización y articulación de este cuerpo de saberes en la acción pedagógica se postula hoy como **competencias docentes**, y constituye la temática que abordaremos en el siguiente apartado.

2. El lugar de las competencias en la formación docente inicial

Al examinar las prácticas educativas, Barbier (1999) establece una diferenciación entre tres culturas o mundos que denomina de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización, cada uno de los cuales responde a una lógica y a una hipótesis propia y se centra en una relación particular del ser humano con sus actividades.

En este sentido, el mundo de la enseñanza trabaja sobre la hipótesis de la comunicación y la apropiación de saberes y conocimientos, esto es, de enunciados proposicionales acerca del mundo y la realidad y de conocimientos producidos por la experiencia cognitiva en las relaciones de sujetos y objetos, como representaciones y discursos acerca del mundo y la realidad. Predomina la lógica de la transmisión (Barbier y Galatanu, 2000). Es un espacio de puesta en exposición de saberes bajo una forma apropiable. En estas situaciones los sujetos ocupan lugares identificados como docente-alumno, cuya enunciación subraya la diferencia en el grado de posesión del saber. La intencionalidad de la educación es la de reducir la distancia entre lo que el educando sabe (o no sabe) y lo que debería saber.

Por su parte, el mundo de la formación se estructura en torno a la noción de capacidad y la hipótesis de la transferencia. Su objetivo es que el estudiante transforme sus capacidades para poder utilizarlas en situaciones reales. La intención dominante es la producción de nuevas capacidades, habilidades o actitudes en el sujeto, comprendidas en el tríptico saber, saber-hacer y saber-ser, las que podrán luego ser transferidas a la acción en otros espacios. En las situaciones de formación, el docente más que comunicar saberes, organiza situaciones de aprendizaje. El acento está puesto en el aprendiz, el cual es valorado en función de la actividad que realiza, ya no por la posesión de saberes que detenta.

La tercera cultura se refiere a la realización de competencias al emprender el sujeto una acción situada en el mundo del trabajo. La hipótesis dominante plantea la

posibilidad de transformación del sujeto y de la acción de manera conjunta, o sea que la competencia incide a la vez sobre el actor y sobre el campo social donde la acción profesional se realiza transformando a ambos (Monetti, 2014).

Mundos	De la enseñanza	De la formación	De la profesionalización
Hipótesis	Comunicación y apropiación de saberes y conocimientos	Transformación de capacidades. Transferencia.	Desarrollo de competencias
Lógica	Transmisión	Capacidad	Transformación

Tabla 3.2. Diferenciación de mundos, sus hipótesis y lógicas predominantes, desde la perspectiva de Barbier (1999).

Para Barbier, estas tres culturas y sus lógicas no son autoexcluyentes, de manera que en la enseñanza universitaria es posible encontrar formas de combinación o ensamblaje. Un ejemplo ofrecido por el autor aporta claridad a esta idea, pero más especialmente nos aproxima a la cuestión que nos interesa tratar:

Los dispositivos de alternancia a menudo implican momentos de enseñanza que se parecen a la enseñanza en la formación inicial, pero también implican momentos de formación que remiten al universo de la formación. Además implican momentos de desarrollo de las competencias en situaciones de trabajo y allí ya no estamos en la cultura de la enseñanza ni en la cultura de la formación, sino en el espacio y la cultura de la profesionalización. El conjunto de los tres constituye una configuración (Barbier, 1999:20).

Es en este entrecruzamiento de las tres lógicas donde se juega la formación profesional para la docencia, en particular en lo que concierne a los espacios de formación en la práctica en los que se implementan dispositivos de alternancia.

Entendemos la formación profesional como un conjunto de procesos sociales de preparación de sujetos con vistas a su desempeño en el campo laboral, que se organiza y realiza en instituciones educativas. Se orienta a que los estudiantes se apropien de un conjunto de conocimientos, saberes, códigos, valores específicos de un campo profesional, que se articulan en capacidades para el ejercicio de una profesión y que luego serán actualizadas como competencias en las situaciones de desempeño efectivo en la profesión (Souto, 2010). Sin embargo, como sostiene la autora citada, la formación profesional que se desarrolla en ámbitos educativos es, en

realidad, una formación pre-profesional, en tanto responde a una lógica educativa más que a una laboral.

Este pasaje de las capacidades desarrolladas en la formación a competencias derivadas de la actualización de aquéllas en la práctica profesional¹⁰⁵ halla su sustento en las argumentaciones de Barbier que hemos presentado antes. Para Barbier y Galatanu (2004) las capacidades, así como las nociones próximas de habilidades y actitudes, se definen como constructos atribuidos a sujetos sociales por otros sujetos distintos, como calificaciones. Se presentan centrados sobre los sujetos aprendices, en un contexto de formación, donde el docente se designa como un formador que organiza situaciones de aprendizaje en relación con la salida laboral para la cual forma. La intención es la “producción de nuevas capacidades o actitudes susceptibles de ser transferidas a otros espacios” (*Ib.*, p.15). Por su lado, las competencias son “construcciones representacionales y discursivas¹⁰⁶, inferidas para el presente a partir de acciones situadas y conseguidas para sus fines, atribuidas a sujetos individuales y/o colectivos, frecuentemente descritas en términos de combinación de recursos preexistentes” (*Ib.*, p. 23). Se plantean vinculadas a dispositivos de profesionalización, en las que el actor se compromete en la acción real, situada. Se construyen en la acción, en un contexto particular, e implican una movilización de saberes que se orientan hacia la meta que persigue esa acción.

En coherencia con estos planteos, la posibilidad de construir competencias durante el transcurso de las carreras de profesorado tal como éstas se diseñan curricularmente en Argentina –sin entrar a analizar cómo se despliegan sus prácticas– emerge sujeta a algunas consideraciones¹⁰⁷. Así, dado que tales carreras se estructuran básicamente en dos campos, uno orientado a la formación general y específica, y el segundo, a la formación en la práctica, cabría suponer que en el marco del primero los estudiantes puedan llegar a desarrollar competencias genéricas, amplias, cuya relación con la profesión docente aparece más alejada, aunque igualmente valiosa. A modo de ejemplo, la gestión de la información, esto es, su

¹⁰⁵ Para Tejada, “Pasar del saber a la acción es una reconstrucción, es un proceso con valor añadido” (2013:95).

¹⁰⁶ “No existe competencia que no sea dicha, representada o comunicada por actores a propósito de otros actores o ellos mismos” (*Ibidem*, p. 23).

¹⁰⁷ No obstante, según se desprende de la siguiente afirmación, el problema excede los límites nacionales: “El período de formación inicial no permite adquirir las competencias básicas del oficio, aunque aporte elementos de importancia. No sólo por cómo está concebido en la mayoría de los países – especialmente en el caso del profesorado de secundaria-, sino porque aprender la profesión en la sociedad del conocimiento exige aprendizajes distintos a los que todavía provee la formación inicial” (Vélaz de Medrano, 2009:210).

búsqueda, selección, interpretación y comunicación, puede proponerse como una capacidad a desarrollar que devenga en competencia a partir de su puesta en uso en situaciones formativas concretas (por caso, elaboración de monografías, informes, etcétera) y transferible a diversos contextos. La actuación profesional, de hecho, demanda en muchas ocasiones recurrir a estos saberes básicos para producir pertinentemente ciertas informaciones necesarias al mismo desempeño (por caso, la elaboración de diagnósticos de la situación educativa con vistas a decidir modos más adecuados de intervención).

Por su lado, el practicum, o su equivalente, la residencia pedagógica, en su doble carácter de espacio de formación y actuación profesional en la práctica, constituiría “uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente” (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). De hecho, se presenta como el marco más adecuado para la construcción de competencias docentes específicas pre-profesionales (reservamos la denominación de competencias docentes profesionales para los graduados y docentes en ejercicio), en tanto colocan a los residentes en la tesitura de actuar (pre)profesionalmente en situaciones educativas singulares y contextualizadas. Es “[...] en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la acción” (Davini, 2015:42). Asociada a la acción, imbricada en la acción misma, la competencia tiene ocasión de producirse. Como dice Barbier, “La competencia se produce pero no se puede transmitir” (1999:25) o en idéntico sentido Coronado, “[...] es impropio afirmar que se forman competencias, ya que sólo se pueden generar dispositivos que promuevan su desarrollo, que acontece en el sujeto” (2013:25-26).

Para Tejada, la lógica de las competencias favorece los aprendizajes que se promueven en las instancias de formación en la práctica, en tanto que:

[...] fomenta la responsabilidad en el trabajo, las relaciones interpersonales, la colaboración al trabajar en equipo, incrementa la iniciativa, el desarrollo del razonamiento, la motivación en el trabajo y el progreso profesional, provoca una nueva forma de pensar, posibilita el aprender el aprender, incorpora nuevos saberes que generan nuevas competencias personales y sociales” (2013:99).

Habernos referido a competencias diferenciadas según la mayor o menor vinculación que establecen respecto del ejercicio profesional, invita a precisar el tema.

3. Clasificaciones (arbitrarias) de competencias docentes

Asumimos que todo intento de clasificación de la realidad, al estar mediado por el lenguaje y la cultura, resulta arbitrario. Acaso este presupuesto sirva para explicar la multiplicidad de modos de catalogación que presenta la literatura de referencia. Frente a esta dispersión, procuraremos despejar el encuadre apelando a una construcción simple basada en el criterio de especificidad y en conformidad con el enfoque desde el cual, al menos en principio, nos aproximaremos a la empiria para intentar descubrir cómo se presenta el fenómeno en la realidad. La siguiente figura muestra el ordenamiento realizado:

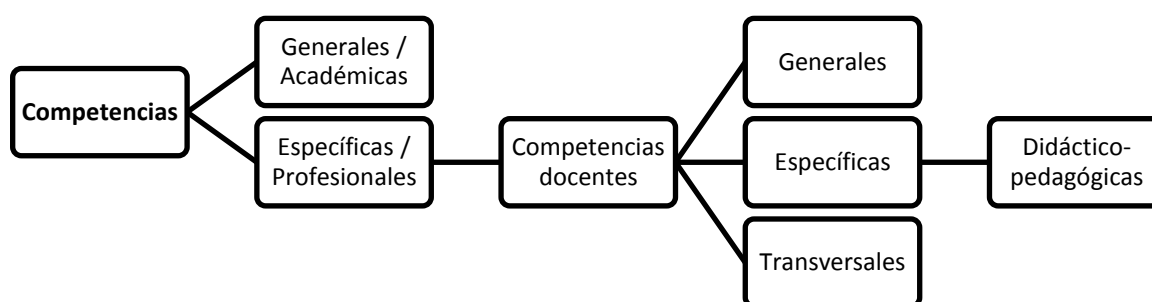


Figura 3.1. Clasificación de las competencias.

Entendemos los tipos de competencias incluidos en esta clasificación tal como se propone a continuación:

- Competencias: conjunto integrado y dinámico de saberes y recursos externos que remiten al saber actuar, conjugando el saber saber, el saber hacer, el saber ser, el saber estar, puestos en juego en la acción del sujeto en un determinado contexto.

- Competencias generales o académicas: aquellas asociadas a las condiciones básicas del aprendizaje escolarizado, compartidas por todas las titulaciones y aplicables a diversos contextos de actuación. Integran el desarrollo competencial de habilidades básicas, de procesos superiores de pensamiento, atributos personales, entre otros

- Competencias específicas o profesionales: se sostienen en un conocimiento especializado e instrumental, vinculado a aspectos directamente relacionados con la ocupación, de difícil transferibilidad a otros espacios laborales. Para Tejada, se

entienden como: “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave” (2013,94).

- Competencias docentes: referidas puntualmente al ejercicio de la docencia en sus distintos niveles y modalidades, como actividad situada en un campo laboral definido.

- Competencias docentes generales: competencias amplias, a menudo referidas a aspectos conceptuales, articulan capacidades metodológicas, sociales y participativas obtenidas en los espacios de formación general y de formación específica en el área de conocimiento para la que se forma.

- Competencias docentes específicas: en estrecha relación con las funciones a desempeñar en la profesión, posibles de enunciarse desde la diferenciación de diferentes aspectos asociados a una concepción amplia de la práctica docente (Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 2011), esto es, en la que el trabajo docente no se agota en el aula, sino que también integra acciones que competen a lo institucional y lo contextual. Más allá de esta comprensión, nuestra línea de investigación se centra en las actividades y tareas propias del perfil profesional, en relación con la enseñanza, las cuales se enuncian desde una perspectiva didáctico-pedagógica.

- Competencias docentes transversales: “son las que atraviesan la formación, tienen que ver con procedimientos generales, habilidades intra e interpersonales, compromisos ético-políticos” (Coronado, 2013:98).

Como señalamos con anterioridad, respecto de cuáles sean las competencias docentes, hay disponibles una buena cantidad de enunciaciones que encaran la cuestión de diversos modos, a saber:

- se conciben desde diversas lógicas que conciernen a enfoques instrumentales (Proyecto *Tuning* América Latina, en Beneitone, 2007) y paradigmas holísticos o ecológicos (Ministerio de Educación de Québec, en Cano, 2010)

- toman la forma de listados más o menos exhaustivos (Angulo, en Cano, 2010)¹⁰⁸ o de referenciales de competencias (Perrenoud, 2004a, 2004b¹⁰⁹);

¹⁰⁸ Cano (2010) incluye un anexo en el que, completando la recopilación realizada por Tejada (2009), presenta trece listados de competencias docentes, que ponen de manifiesto la asunción de un modelo y rol docente diferente.

- integran competencias de distinto tipo (cognitivas, meta-cognitivas, sociales, etcétera) (Valcárcel, citado en Tejada, 2009) o se nuclean en unidades de competencia y realizaciones profesionales (Tejada, 2009).

- orientan la selección en relación con el nivel educativo de desempeño docente: educación básica (los trabajos citados de Perrenoud, por caso), de educación superior (Zabalza, 2003, 2005), en menor cuantía de educación secundaria (hay trabajos mexicanos), o son genéricos (Davini, 2015)

- focalizan la formación docente continua (Perrenoud, *í.b.*) o la formación docente inicial (Donders, citado en Tejada, 2009).

Coincidimos con Cano en que “las competencias no son listados de aptitudes que hacen a alguien ‘válido’ para la docencia ni repertorios de actuaciones que pueden ejecutarse para ser un ‘buen docente’, sino esquemas de acción más reflexión personales, contextualizados, aplicados con criterio y con sensibilidad” (2010:346).

A modo de ilustración de las propuestas circulantes, tomaremos la formulada por Davini (2015), en virtud de la actualidad de su construcción, la correspondencia con la formación inicial de los estudiantes en el campo de las prácticas profesionales y el carácter de referente nacional que le cabe a la autora en las temáticas pedagógico-didácticas.

La propuesta delinea contenidos de enseñanza y de aprendizaje que son recuperados y adaptados de los aportes de Perrenoud. Al respecto, introduce su enunciación sosteniendo que:

[...] la formación inicial es responsable del desarrollo de las capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión [...] Corresponde que los contenidos relativos a las prácticas se expresen en términos de capacidades o desempeños prácticos¹¹⁰, pero de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas (2015:33-34).

¹⁰⁹ Otros trabajos del autor a los que hemos accedido y en los cuales consolida esta línea se enlistan en la bibliografía. Véase Perrenoud, 2001, 2006, 2008a, 2008b, 2009.

¹¹⁰ Acaso por la no vigencia del concepto en nuestro medio, la autora habla de capacidades y no de competencias, aun cuando las conceptualizaciones que realiza coinciden con el enfoque de competencias francófilo.

Contenidos / capacidades de las prácticas docentes	
Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos	<ul style="list-style-type: none"> - construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; - establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas; y - trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.
Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula; - hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase; - impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos; - observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo; - practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y autoestima; - desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos; - promover la capacidad de autoevaluación de los alumnos, y - desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias	<ul style="list-style-type: none"> - inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza; - desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza; - organizar procesos y actividades de aprendizaje en, al menos, una unidad de enseñanza, y - procurar la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras materias.
Utilizar nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> - explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza; - utilizar programas de edición de documentos, y - emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.
Trabajar en equipo e integrarse en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - con los docentes y los profesores de prácticas; - con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas; - para participar en la formación de sus compañeros, y - para intervenir en actividades propuestas por la escuela.
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> - desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia; - analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y - asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.
Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos	<ul style="list-style-type: none"> - saber explicitar sus prácticas; - desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades, y - indagar y proponer un plan para su mejora.

Tabla 3.3. Contenidos / capacidades de las prácticas docentes, según formulación de Davini (2015).

Diagramación propia, en base a los desarrollos de pág. 34-36.

Luego de la presentación anterior y a manera de síntesis, creemos que en la construcción de propuestas de formación es importante lograr el ajuste con la realidad

local a la que la misma se dirige, la concreción de las enunciaciones en puntos clave (*versus* un listado inacabable de competencias), que actúan como “una especie de código pedagógico” (Zabalza, 2003:182) y, asimismo, el reconocimiento del carácter temporal que ha de asistirles, en cuanto propuestas provisorias, que pueden y deben cambiar para mantenerse acordes con las transformaciones del contexto.

Finalizaremos este capítulo con palabras prestadas que, obviamente compartimos. En línea con los desarrollos que venimos sosteniendo, el primer fragmento que aportamos explicita los caracteres que definen a un docente competente:

[...] un docente *competente*¹¹¹ está situado en un contexto profesional, institucional, sociohistórico, político y cultural que define los alcances de sus prácticas. Como profesional tiene el conocimiento (disciplinar y didáctico-pedagógico), las capacidades y está calificado para las tareas que debe llevar a cabo, además de la disposición tanto de movilizar y poner en juego sus recursos en situaciones reales de trabajo como de reflexionar sobre procesos y resultados. En función de esta integración de saberes y actitudes, está habilitado para abordar y resolver, dentro de los márgenes de su autonomía y de los preestablecidos por el sistema en que opera, los problemas que le plantea su práctica cotidiana” (Coronado, 2013:59).

Y por último, un enunciado sobre los rasgos que caracterizan al profesor que necesitamos en la coyuntura, en calidad de faro que ayude a orientar los propósitos formativos:

Un sujeto con capacidad de reflexión y crítica de su propia experiencia formativa. Con saber práctico, edificado sobre la comprensión crítica de sujeto y de la cultura, y en una relación con la naturaleza basada en criterios de sustentabilidad (Morin). Adquirir el conocimiento requiere relaciones solidarias, requiere partir de sí para encontrar una relación emancipatoria con el saber, una relación de autoridad porque nos vincula con nuestra propia experiencia reflexionada y con nuestra capacidad para transformarla. Vínculos entre el conocimiento, la experiencia social y la experiencia subjetiva; el papel activo del sujeto y de su biografía en la reconstrucción crítica de la experiencia (Martínez Bonafé, 2004:140).

¹¹¹ En bastardilla en el original.

EL ENTRAMADO DECISIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN

1. DESDE LA “COCINA” DE LA INVESTIGACIÓN

2. ¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS?

**3. ENTRE EL TERRENO Y EL ESCRITORIO:
ACCIONES EN DOS ESCENARIOS**

**4. HOJA DE RUTA:
ACERCA DEL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO
SEGUIDO**

EL ENTRAMADO DECISIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para las ciencias sociales, una teoría desligada de la práctica no llega tan siquiera a ser una teoría. Y es en este sentido que muchos dirían que la práctica es el criterio de la verdad teórica.

Pedro Demo, 1985¹¹²

PRESENTACIÓN

La investigación es una actividad que se vincula a lentos procesos de debate y decisión respecto de problemáticas pertinentes, viables y significativas, y su examen concienzudo. En tal tarea se inscribe este estudio que pretende concurrir tanto a la ampliación del campo de conocimiento de las competencias docentes pre-profesionales, como al trazado de algunas líneas de reflexión que propicien la revisión de las propuestas universitarias de formación docente para el nivel secundario en aras de una mejora siempre deseable.

En este capítulo presentamos las decisiones tomadas respecto del proceso metodológico y las acciones de investigación realizadas para confrontar teoría-empiría según el modo de operar elegido.

1. DESDE LA “COCINA” DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación versa sobre la construcción de competencias docentes durante la Residencia, en tanto espacio curricular específico para la realización de prácticas docentes de las carreras universitarias de profesorado.

¹¹² Demo, Pedro (1985) *Investigación participante. Mito y realidad*. Kapelusz. Buenos Aires. Pág. 51.

En esta tesis, el **tema** de investigación se enuncia del siguiente modo:

*La formación docente inicial del profesorado de nivel secundario en la universidad:
la construcción de competencias docentes específicas
durante la Residencia pedagógica.*

Esta formulación se inscribe en el **área** de la formación docente, la cual focaliza en los siguientes aspectos:

- la etapa de formación que se considera: formación docente inicial;
- el período formativo contemplado: Residencia pedagógica (prácticum), en tanto período de formación en la práctica;
- los sujetos destinatarios de la formación: estudiantes de profesorado;
- el nivel educativo para el cual se forma: nivel secundario;
- los procesos y resultados de la formación: construcción de competencias docentes específicas;
- el contexto de formación: la institución universitaria.

De acuerdo con la revisión bibliográfica desarrollada en los dos capítulos anteriores, se reconocen algunas diferencias básicas en torno al componente curricular que articula la formación docente inicial impartida por las universidades nacionales de nuestro país con respecto al que rige en las instituciones educativas europeas. Así, mientras en la Unión Europea se han adoptado los diseños curriculares por competencias para todas las titulaciones de Educación Superior, en Argentina los planes de estudio para las carreras universitarias de profesorado para el nivel secundario mantienen vigentes modelos más tradicionales, centrados en objetivos, contenidos, o como en el caso del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur –que desarrollaremos en el próximo capítulo–, en capacidades y conocimientos. Por otra parte, todos los planes incluyen un espacio destinado a la formación en la práctica profesional denominado Residencia docente (equivalente al prácticum europeo), por el cual los estudiantes (residentes) se inician en la tarea docente en escuelas secundarias.

Ahora bien, cuando pensamos en la actuación profesional para la cual se forma a los profesores nos preguntamos si la formación en capacidades y conocimientos es suficiente. Desde el enfoque holístico, se sostiene que saber actuar con intencionalidad formativa en un contexto profesional requiere del desarrollo de competencias. En orden a ello, los conocimientos y las capacidades –tanto como las actitudes, valores y emociones– conforman el sustrato desde el cual es posible

orientarse hacia la acción educativa; pero, si bien son necesarios, los mismos no son suficientes. En otras palabras, su posesión o apropiación por sí sola no basta para saber actuar en la docencia, aunque ofrece la condición de posibilidad para que esto acontezca. Considerados, en general, como saberes (o recursos) que requieren entenderse de manera integrada, han de ser movilizados, esto es, combinados selectivamente, a modo de reconstrucción fundamentada, adaptados a la situación y puestos en juego (transferidos) pertinentemente, lo cual significa hablar de competencias.

En este marco, el **problema de investigación** se plantea en orden a preguntarnos:

¿Pueden los residentes construir competencias docentes específicas durante la Residencia pedagógica, a partir del desarrollo de las capacidades a las que tiende el plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur?

Este problema parte de preguntarse si las capacidades desarrolladas en la carrera les permiten a los estudiantes construir competencias docentes específicas durante la Residencia. Desde el enfoque holístico, la construcción de competencias se concibe como procesual, se trata de un aprendizaje progresivo que requiere de la práctica, del ejercicio como vía para llegar a ser competente y se desarrolla en la acción. De este modo, puesta en relación con el marco teórico, la pregunta de investigación que nos formulamos se orienta primero a inferir la posibilidad (o no) de desarrollar procesos (Flick, 2004:65) de construcción de competencias docentes en las prácticas de la enseñanza que despliegan durante la Residencia y, en caso afirmativo, identificar y comprender cómo se manifiestan estos procesos.

Por otra parte, considerando el estado del arte y la perspectiva de la responsable de esta investigación, no se conoce qué competencias docentes construyen los estudiantes de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional del Sur durante el período de Residencia docente, habida cuenta de que los planes de estudios respectivos se orientan a lograr un perfil profesional definido en términos de conocimientos y capacidades. En este sentido, entendemos que la pregunta formulada puede ser considerada como una “pregunta generadora” (Strauss, 1987, en Flick, 2004:65) y, por ende, resulta idónea para indagar en torno a su posible identificación y aproximar algunas especificaciones posibles.

Además de destacar los elementos que interesan al investigador, la formulación del problema constituye una manera potente de interrogar al objeto de estudio (Samaja, 1996).

En este orden, el **objeto de investigación** se expresa como sigue:

La construcción de competencias docentes específicas de los estudiantes de la carrera del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur (Argentina), durante la Residencia pedagógica.

La delimitación de este objeto es ya una construcción que responde a posicionamientos de orden teórico, epistemológico, disciplinar y contextual. En tanto objeto de investigación, se presupone que el mismo es inteligible (Samaja, 1996), lo que implica, por un lado, que es posible describirlo, identificar y caracterizar sus elementos componentes, así como reelaborarlo a partir del conocimiento construido en la investigación.

Abordar el estudio de la construcción de competencias docentes específicas en el marco de esta investigación educativa implica considerar que se trata de un proceso complejo, en el que pueden reconocerse las siguientes dimensiones:

- a) la movilización de saberes en orden a la situación educativa a encarar o zanjar, la cual se compendia en la acción de enseñar;
- b) la selección e integración de saberes, a modo de reconstrucción fundamentada;
- c) la revisión de lo actuado durante los distintos momentos que comprende el proceso de enseñanza;
- d) la estimación de la pertinencia de la actuación en relación con la situación a resolver.

En la medida en que esta investigación es una búsqueda deliberada de respuestas al problema planteado y a los fines de establecer el alcance de la misma, los *objetivos* que se persiguen en el presente estudio son:

- **Objetivos generales**

- *Inferir las competencias docentes específicas que construyen los estudiantes de la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur, durante la Residencia pedagógica.*

- *Caracterizar las competencias docentes específicas que construyen los residentes.*

- **Objetivos específicos**

- *Identificar los saberes movilizados por los residentes para desarrollar el proceso de enseñanza, distinguiendo el tipo y origen al que los mismos refieren.*
- *Identificar los fundamentos que sostienen las decisiones metodológicas (instruccionales y de gestión) adoptadas durante las clases impartidas.*
- *Reconocer la existencia de instancias de reflexión sobre lo actuado en las clases.*
- *Estimar la pertinencia de la selección e integración de saberes realizadas por los residentes en relación con la situación educativa a resolver.*

La formulación precedente “centra la atención en una parcela de la realidad” (Rojas Soriano, 1990:25) a cuya comprensión en profundidad nos abocamos desde un enfoque cualitativo, mediante el estudio de casos.

El objetivo de esta perspectiva de investigación busca generar teoría en una lógica comprensiva que permita acceder a las “reglas de juego” de la realidad y llegar a una interpretación de ella, en lugar de buscar la verificación de los resultados, a la manera de la lógica cuantitativa. Permite canalizar las inquietudes investigativas en torno a un hecho social convenientemente señalado y ubicado en un ámbito témporo-espacial, a la vez que, desde una perspectiva interpretativa, hace posible su construcción “según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo” (Sirvent, 1999:5).

La generación de conocimiento científico en Ciencias Sociales mediante la lógica cualitativa¹¹³ se orienta a comprender ciertas estructuras significativas desde la perspectiva de los participantes, permitiendo conservar el lenguaje original de los sujetos, indagar sobre su propia historia, tener en consideración los determinantes

¹¹³ La existencia en la actualidad de diferentes maneras de abordar la generación de conocimiento científico en Ciencias Sociales deriva de la existencia, igualmente, de diferentes lógicas de investigación. Éstas se entienden como “las concepciones básicas diferenciadas del hecho social que subyacen a los diferentes ‘modos de operar’ en el proceso de construcción del objeto, es decir, en el proceso de confrontación de un ‘corpus teórico’ con un ‘corpus empírico’ ” (Spielmann, 1997:3). La lógica cuantitativa o extensiva y la lógica cualitativa o intensiva se cuentan, hoy, entre los más importantes enfoques generales que orientan el proceso de investigación, entre los que habrá que resolverse en coherencia con los múltiples órdenes de problemas que plantea la construcción científica.

estructurales que condicionan sus actos. En este enfoque, la comprensión da cuenta del hecho en función de los significados que los actores dan a su historia. Inserta en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 1992), la lógica cualitativa se basa en una visión del hecho social como construcción del sujeto y su metodología en una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación del conocimiento, en un proceso espiralado de ida y vuelta entre teoría y empiria.

La validez asignada a la lógica cualitativa para esta investigación se funda en ciertos supuestos –los pares lógicos o modos suposicionales¹¹⁴–, de cuya consideración se derivan las siguientes comprensiones:

- *El hecho* –las competencias docentes que se ponen en juego durante la Residencia– se *construye*; importan los significados que los actores y la investigadora le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado.
- La construcción del objeto enfatiza un *proceso de raciocinio de tipo inductivo*, esto es, que desde un riguroso y sistemático análisis de la información empírica se derivan los hechos, sobre los cuales interesa desarrollar conceptos, proposiciones o enunciados. A través de un avance en *espiral*, de un camino de confrontación *inductivo analítico*, este proceso de abstracción creciente, metodológicamente permite la identificación de conceptos que van desde los más pegados a la realidad hasta los más abstractos y sus relaciones. La función de la teoría, en la perspectiva cualitativa, es la de orientar el trabajo en terreno.
- En un *Contexto de Descubrimiento*, la intencionalidad de la investigación aspira a *generar teoría*, es decir que, desde los observables presentes en una entrevista o en unos documentos logrados en trabajo en terreno, se extraigan conceptos y categorías crecientemente abstractos. En ello va implícito, también, la recuperación de los marcos teóricos existentes, cuyo cuerpo de conocimientos ha de aplicarse de acuerdo con las manifestaciones del fenómeno en la realidad.
- La *aproximación* a la construcción de competencias docentes del residente se entiende de *modo comprensivo*, es decir, buscando captar el significado, el sentido que los alumnos-docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas.

¹¹⁴ Con especial consideración por la justificación de la lógica a seguir, la elección de los pares lógicos (Spielmann, 1997) o modos suposicionales (Goetz y LeCompte, 1984) cobra relevancia al momento de intentar producir conocimientos sociales. Según Sirvent, “los pares lógicos o modos suposicionales se refieren a las ‘dualidades’ que hacen referencia a los supuestos sobre el hecho social y sobre su conocimiento predominantes en diferentes enfoques o perspectivas sobre la realidad social y el ‘hacer ciencia’ sobre esa realidad” (Spielmann, 1997:5).

- Con la intención de ahondar en la complejidad del pensamiento de los residentes respecto de la construcción de competencias docentes, se trabaja de manera *intensiva*, con pocos casos, para profundizar el significado que la población le otorga al objeto de estudio escogido.

Por último, destacamos que la lógica cualitativa enuncia entre sus postulados básicos que el sujeto que conoce y la realidad a conocer son interdependientes. Diferenciándose claramente del investigador positivista que se separa de los hechos, el del paradigma interpretativo se implica en ellos, se sumerge en el objeto real y sus reacciones se convierten en dato científico. Tener en cuenta la cuestión de la implicación del investigador en los hechos, esto es, en la búsqueda desde dentro de los fenómenos históricos, sociales y humanos, resulta de fundamental importancia porque se trata de un proceso de objetivación, proceso que, como tal, le adjudica el rol de productor de teoría.

La índole del objeto de investigación amerita, asimismo, recurrir al estudio de casos, en tanto que este “se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos” (Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina, 1998:257). Para Stake, “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998:11). Entre los tipos distinguidos por el autor, en esta tesis se opta por el estudio de casos instrumental y colectivo, cuya operatividad se establece en ser un instrumento para clarificar ciertas cuestiones que atañen al objeto en estudio y ampliar su comprensión, desde las voces y acciones de varios sujetos seleccionados.

En síntesis, estudio en profundidad y captación de la singularidad conforman los dos pilares sobre los que se funda el abordaje metodológico de esta investigación cualitativa.

2. ¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS?

El *universo de análisis* de la investigación es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie determinada de especificaciones” (Selltiz, Wrightsman y Cook, 1980:682). Para la presente investigación, tales especificaciones son:

- “residente”
- “perteneciente a una carrera de profesorado”

Por ende, todos los residentes de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional del Sur que realizan su Residencia pedagógica durante el período lectivo 2014 constituyen el universo de análisis, cuya conformación es la siguiente:

		Carreras de profesorado de origen							N	
		Depto. Humanidades			Otros departamentos					
		Historia	Letras	Filosóf.	Matem.	Geogr.	Químico	Econ.		
Sexo	Varones	5	1	--	1	1	1	--	9	
	Mujeres	11	8	1	9	4	1	2	36	
Escuelas	UNS	ECB	2	--	--	4	2	--	8	
		ESC	1	1	--	--	--	--	2	4
		ENS	--	1	1	--	--	--	--	2
		EAYG	2	1	--	--	--	--	--	3
		N	5	3	1	4	2	--	2	17
	Pcia.	ES	9	5	--	6	1	1	--	22
		EST	2	1	--	--	2	1	--	6
		N	11	6	--	6	3	2	--	28
N		16	9	1	10	5	2	2	45	
N		26			19				45	

Tabla 4.1. Distribución de los residentes 2014, según sexo y tipo de escuelas en las que realizan la Residencia.

Referencias:

- Escuelas de Educación Media dependientes de la Universidad Nacional del Sur:
 ECB: Escuela de Ciclo Básico;
 ESC: Escuela Superior de Comercio;
 ENS: Escuela Normal Superior;
 EAYG: Escuela de Agricultura y Ganadería.
- Escuelas Secundarias dependientes de la Provincia de Buenos Aires:
 ES: Escuela Secundaria;
 EST: Escuela Secundaria Técnica

Con vistas a la definición de la *muestra*, focalizamos las carreras de profesorado dependientes del Departamento de Humanidades, en función de las mayores posibilidades de acceso que ofrecen a la investigadora por su pertenencia académica al mismo. De las tres carreras que componen la oferta educativa de esta unidad educativa (Profesorado en Historia, en Letras y en Filosofía), optamos por seleccionar una, con el objeto de concentrar las modalidades de trabajo pedagógico que se desarrollan en la Residencia en un solo campo de conocimiento.

La elección recayó en el Profesorado en Letras por varios motivos, a saber:

- Desde una perspectiva institucional, el Profesorado en Letras es el profesorado más antiguo de la Universidad Nacional del Sur (de hecho, la precede en el tiempo), por ende, sus recorridos se imbrican y reflejan mutuamente permitiendo inferir las tendencias históricas desde las que se atendió a la formación de profesores.

- Por su relación con las propuestas curriculares de la educación secundaria: este profesorado se orienta a materias básicas, medulares de los planes de formación de la escuela secundaria, la Lengua y la Literatura, las cuales no sólo contribuyen con el mejoramiento de las capacidades de expresión y comprensión de los sujetos, sino con los procesos creativos habilitados por el uso de la lengua.

- Por la estimación de la viabilidad del trabajo de campo implicado: para el ciclo lectivo 2014, los alumnos de este profesorado en condiciones de realizar la Residencia constituyen una cantidad intermedia respecto de los otros profesorados del Departamento, número que se consideró adecuado a los alcances de este estudio.

El concepto *unidad de análisis* responde a las preguntas: ¿en dónde vamos a buscar?, ¿de quién vamos a hablar en los resultados? Es un sistema definido por presentar determinadas propiedades, en particular, aquellas que definen su pertenencia a un universo compuesto por todos los sistemas que presentan esas mismas propiedades. Para el caso que nos ocupa, las unidades de análisis son individuos: cada uno de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Letras, dependiente del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, que realizan su Residencia docente durante el año lectivo 2014.

La *selección de casos* es la identificación de unidades de análisis a ser investigadas. Se realiza a partir del cruce de los criterios teóricos de interés para la investigación y las posibilidades materiales de realización, por lo cual no obedecen a una representatividad estadística. En virtud de que –como dijimos– la investigación cualitativa se caracteriza por ser intensiva, suele no requerir un número elevado de casos. La selección se funda en el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), intencional (no probabilístico), como “procesos progresivos y secuenciales de ampliación o reducción de la muestra según categorías teóricas que van emergiendo en el camino combinado de la obtención y análisis de información” (Sirvent, 1999b:4). Tal modalidad consiste en la búsqueda y selección de casos que pueden ser “elegidos por su semejanza en la característica o fenómeno que se desea analizar, y que

simultáneamente presentan diferencias relevantes que permiten su comparación” (Gallart, 1992:124).

Dado que se considera que todas las unidades poseen los atributos esenciales del objeto de estudio, la estrategia de “selección basada en criterios simples” requiere –en este caso– seleccionar unidades de poblaciones consideradas relevantes en las primeras fases de la investigación (Goetz y LeCompte, 1984:98).

Del conjunto de estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur que realizan su Residencia en el período lectivo 2014, se decidió seleccionar a los primeros residentes que, al momento de iniciar la recolección de datos, estuvieran realizando regularmente y sin interrupciones sus prácticas docentes en alguna de las escuelas dependientes de la Universidad (Escuela de Ciclo Básico, Escuela Superior de Comercio, Escuela Normal Superior y Escuela de Agricultura y Ganadería) o en las escuelas dependientes de la Provincia de Buenos Aires, en las modalidades de Educación Secundaria y Educación Secundaria Técnica, en un mismo ciclo de formación (secundaria básica o superior).

Esta decisión se basó en la consideración de que el criterio permitía cubrir las alternativas de educación secundaria más demandadas que se ofrecen en la ciudad, a la vez que concentrar la observación del trabajo pedagógico en una sección (ciclo) cuya intencionalidad educativa y la franja etaria de los estudiantes comprendidos fuera semejante. El requerimiento de regularidad en el desarrollo de las prácticas se funda en el conocimiento que se posee respecto de la producción de numerosos cortes (previstos e imprevistos) en la actividad institucional, que inciden desfavorablemente en la continuidad de las propuestas áulicas imponiendo constantes ajustes y modificaciones. Tales son los casos, por ejemplo, de la fuerte adhesión a huelgas del personal docente y auxiliar de las escuelas secundarias provinciales que provoca la suspensión reiterada de clases; o la priorización de actividades culturales o inscriptas en proyectos institucionales específicos que suele darse en las escuelas universitarias. Asimismo, se tuvo en cuenta el número de alumnos concurrentes al curso asignado, en aras de seleccionar la conformación grupal más habitual y, al mismo tiempo, evitar las clases supernumerarias y las de alumnado reducido por cuanto suelen requerir encuadres de intervención muy particularizados.

De este modo, de acuerdo con la relevancia teórica asignada y los criterios de selección de la muestra, de los nueve estudiantes que componían el grupo total, resultaron elegidos tres residentes de la carrera en calidad de casos constitutivos de la

“muestra real” (Colás Bravo, Buendía Eisman y Hernández Pina, 2009:41) o “selección primaria” (Morse, en Flick, 2004:83), según el siguiente detalle:

Residente	Dependencia de la Escuela Secundaria		Año	Número de alumnos
	UNS - Nacional	Provincial		
Belén	Escuela Superior de Comercio * Bachillerato en Economía y Administración		4° año	26
Matías	Escuela Normal Superior * Bachillerato en Comunicación, Arte y Diseño		4° año	28
Nayla		Escuela de Educación Secundaria N° 3 * Bachillerato en Ciencias Naturales	6° año	20

Tabla 4.2. Selección de residentes, según tipo de escuela en la que realizan la Residencia año y número de alumnos del curso a cargo.

Siguiendo los aportes de Flick (2004:84), se considera que cada uno de estos casos es representativo en los siguientes aspectos:

- Se representa a sí mismo, como un universal individualizado, esto es, como el resultado de la socialización individual específica frente a un trasfondo general (la manera de comprender la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria, los cambios curriculares, por ejemplo).
- Representa un contexto institucional específico en el que actúa (la escuela secundaria) y también representa a otros (la universidad, el departamento).
- Representa una profesionalización específica que está en vías de alcanzar y que se representa en sus conceptos y maneras de actuar (como estudiante de profesorado en Letras que realiza las prácticas de la enseñanza).
- Representa una subjetividad desarrollada como resultado de adquirir cierto caudal de conocimientos y de desarrollar maneras específicas de actuar y percibir.
- Representa un contexto de actividad interactivamente hecho y factible (las prácticas docentes en la escuela secundaria)

3. ENTRE EL TERRENO Y EL ESCRITORIO: ACCIONES EN DOS ESCENARIOS

La elección y la aplicación de técnicas de recolección y análisis de información empírica constituyen otro momento de toma de decisiones en el marco del trabajo investigativo. Éstas orientan sobre el tipo de información empírica a obtener, de manera tal que permita la articulación de conceptos y observables, en un proceso de ida y vuelta de la teoría a la empiria y viceversa.

Para comprender la realidad el investigador transforma los hechos en datos y apoya sobre ellos la fuerza de su argumentación. El dato es una construcción compleja que torna observables ciertos conceptos teóricos, al mismo tiempo que transforma en conceptos teóricos ciertos estados de cosas observables. Todo dato está cargado de praxis (Samaja, 1996) y es el eslabón entre los hechos y los conceptos. En consecuencia, el dato científico es planificado, producido, procesado e interpretado.

El relevamiento y el análisis de la información empírica se realizaron mediante el uso de diferentes técnicas, cuya combinación, al aportar diversos tipos de datos, permite una aproximación compleja al objeto de estudio.

3.1. Técnicas de recolección de datos

Las principales técnicas de recolección de datos empleadas en esta investigación son la observación natural, la entrevista semiestructurada y la lectura de documentos y la encuesta de autoadministración. Se utiliza, asimismo, el diario de campo de la investigadora.

En la tabla que obra a continuación se presentan las técnicas de recolección de datos utilizadas en relación con los objetivos específicos de la investigación.

Objetivos específicos	Técnicas de recolección de datos		
Identificar los saberes movilizados por los residentes para desarrollar el proceso de enseñanza, distinguiendo el tipo al que los mismos refieren.	Lectura de documentos	Observación natural	Entrevista en profundidad
Identificar los fundamentos que sostienen las decisiones metodológicas adoptadas durante las clases.	Entrevista en profundidad		
Reconocer la existencia de instancias de reflexión sobre lo actuado en las clases.	Entrevista en profundidad		
Estimar la pertinencia de la selección e integración de saberes realizada por los residentes en relación con la situación educativa a resolver.	Lectura de documentos	Entrevista en profundidad	

Tabla 4.3. Técnicas de recolección de datos en relación con los objetivos específicos.

3.1.1. Observación natural

Considerada como una de las técnicas de investigación cualitativa más relevantes para acceder a las prácticas, la observación permite al investigador comprender “cómo funciona o sucede algo realmente” (Flick, 2004:149) y documentar las acciones y las interacciones que se ponen de manifiesto. Se la califica como natural cuando los datos se recogen a partir de situaciones tal como se presentan en la realidad, esto es, no artificiales.

En el encuadre metodológico diseñado, para cada uno de los casos en estudio se observa el desarrollo de dos clases impartidas por los residentes, una al comienzo de la Residencia pedagógica y la segunda en el último tercio del período (corresponden a las clases N° 3 y N° 12, de un mínimo reglamentario de 15 clases). El procedimiento de observación se define según las siguientes dimensiones (Friedrichs, en Flick, 2004:150):

- Es observación al descubierto: los sujetos observados están en conocimiento de la acción a emprender y han aceptado participar en la investigación.
- Es observación no participante: la investigadora se abstiene de intervenir en el campo, adoptando un rol poco notorio. Si bien en todas las situaciones de observación, la investigadora es presentada al grupo de estudiantes y, por ende, adquiere visibilidad, se estima que su presencia no perturba en demasía el flujo de los acontecimientos del aula. Ello se debe a que la inserción de residentes en los cursos escolares y junto a ellos distintos

profesores observadores es algo habitual y recurrente que en cierta forma está “naturalizado”.

- Es observación no sistemática: se adopta un esquema flexible y sensible a los procesos que se despliegan en relación con las propuestas didácticas de los residentes.
- Es observación en situaciones naturales: se observa la intervención pedagógica del residente en el aula de clase, en el día y la hora de trabajo institucionalmente establecido.
- Es observación de otras personas: se observa la tarea de enseñanza que desarrolla el residente.

La observación de la primera clase se dirige a obtener una descripción general del contexto áulico y de las acciones que emprende el residente para llevar adelante la clase, con la intención de lograr una mirada comprensiva sobre los modos de organizar y gestionar la tarea (tema central a tratar durante la entrevista que se sostendrá posteriormente). En tanto que la observación de la segunda clase busca detectar los avances, ajustes y/o modificaciones producidos considerando la temporalidad inscripta en el proceso formativo.

Durante el desarrollo de las clases, la observadora toma notas de campo exhaustivas, *in situ*, desde una mirada holística, abierta, sin categorías previas, incluyendo sus sensaciones, percepciones y pensamientos, como modo de registro de su implicación. Asimismo, se graba magnetofónicamente todo lo que sucede en la situación y luego se transcribe fielmente.

3.1.2. Entrevista en profundidad

En calidad de fuente de información primaria, se sostienen entrevistas en profundidad con los informantes seleccionados, respetando los procedimientos convencionales de implementación. Se tiene en cuenta, muy especialmente, que el acceso a los participantes exige una renegociación interactiva basada en la plasticidad y adaptabilidad del investigador, tanto como en su sensibilidad hacia los matices de las respuestas de los sujetos (Goetz y LeCompte, 1984).

Definida como el encuentro cara a cara entre el investigador y el o los informantes, este tipo de técnica se distingue y aparta de las conversaciones

cotidianas, en tanto busca ahondar en los detalles de las experiencias de los sujetos y en los significados manifiestos y latentes que ellos les atribuyen.

Se trata de una técnica que, desde un abordaje cualitativo, permite indagar un objeto de estudio complejo –como lo es la construcción de competencias docentes–, donde el objetivo no es la verdad *per se* (Taylor y Bogdan, 1992), sino la comprensión de la perspectiva desde la que el entrevistado percibe y otorga sentido a sus experiencias o situaciones vividas.

Su realización se caracteriza por la flexibilidad en la secuencia de formulación de preguntas, la adopción de un estilo no directivo de conversación y el uso de distintas formas de preguntas (abiertas o no estructuradas, semiestructuradas y, en menor medida, estructuradas), procurando dar al entrevistado la mayor libertad posible para presentar sus opiniones. El rol del investigador, en este marco, contempla tanto el establecimiento del *rapport* más conveniente a la situación, cuanto la orientación del intercambio hacia la profundización de las perspectivas subjetivas del entrevistado sobre sus propias actividades o los acontecimientos objeto de indagación.

El instrumento utilizado para la recolección de datos consiste, en todos los casos, en una guía de entrevista, de carácter flexible y orientativo, con la que se pretenden abordar los aspectos y temas más relevantes para la pregunta de investigación, así como dejar un margen para la introducción o añadido de otras cuestiones, desde las aportaciones de distintos informantes seleccionados, a saber:

- los residentes (casos en estudio);
- las profesoras orientadoras de las escuelas secundarias;
- la profesora asesora disciplinar del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur.

En especial, el protocolo utilizado con los residentes tiene en cuenta el conjunto de las dimensiones del objeto de estudio e incluye la indagación acerca de los saberes movilizados para realizar las distintas acciones comprendidas en la situación de enseñanza en el nivel secundario, la fundamentación de las decisiones pedagógicas tomadas y la existencia de instancias de reflexión sobre lo actuado, tal como se observa en la siguiente tabla:

Dimensiones del proceso de construcción de competencias		
Movilización de saberes	Fundamentación de decisiones	Reflexión sobre lo actuado
¿Cómo fue la tarea de planificación de la clase? ¿Habías buscado algún tipo de apoyo? ¿Cuáles?		
¿Cómo aprendiste a desarrollar las estrategias metodológicas elegidas? ¿Qué habías aprendido en la universidad para poder desarrollar esta clase?	¿Por qué elegiste usar una determinada estrategia metodológica? ¿En qué te basaste para hacer tal elección? ¿Qué finalidades perseguías?	¿Cómo te sentiste en la clase de ayer? ¿Cómo te parece que salió? ¿Qué fue lo que más te gustó de la clase de ayer? ¿Y lo que menos te gustó?
¿Cómo evaluaste el aprendizaje de los alumnos?	¿Por qué evaluaste de este modo? ¿En qué te basaste?	¿Qué resultados de aprendizaje se obtuvieron? ¿Para qué te sirve considerar los resultados de aprendizaje obtenidos?

Tabla 4.4. Relación entre dimensiones del proceso de construcción de competencias y preguntas comprendidas en la guía de entrevista.

En cada una de las entrevistas realizadas, se recopila la información mediante el uso de grabador y luego se procede a la desgrabación cuidadosa (transcripción o edición) de la conversación mantenida para conservar el sentido de las expresiones. Asimismo, este registro se acompaña de las notas que toma la investigadora durante su administración. Como sostiene Flick (2004), son justamente estos procedimientos los que, al transformar las realidades en texto, abren el acceso al campo, a la vez que luego, mediante el análisis, permiten la reconstrucción de la realidad textualizada.

Aunque bajo un enfoque informal y con carácter netamente informativo, se realizan también entrevistas “*flash*” a informantes clave (Director del Departamento de Humanidades, Secretaria Académica, personal administrativo), para recabar datos sobre aspectos institucionales y curriculares, con utilización de guías breves de entrevista y registro en el cuaderno de campo.

3.1.3. Lectura de documentos

Se trata de datos disponibles que se emplean como otras fuentes de datos que, si bien han sido producidos a efectos específicos, permiten ahondar en la comprensión del objeto de estudio desde diferente perspectiva:

- Diagnóstico institucional y áulico, elaborado por los residentes.
- Planificación de la unidad didáctica y planes de clase, elaborados por los residentes.
- Propuesta evaluativa, elaborada por los residentes.
- Fichas de observación del alumno residente, cumplimentadas por las profesoras orientadoras.
- Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur.

3.1.4. Encuesta de autoadministración

En el encuadre de la investigación, se utilizó esta técnica para reunir informaciones que permitieran caracterizar a los residentes seleccionados, así como contar con algunas apreciaciones personales sobre aspectos relacionados con la temática en estudio.

El instrumento empleado es un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas) enviado por correo electrónico para su completamiento independiente. Si bien se entiende que las cuestiones planteadas en el protocolo podían ser recogidas durante el transcurso de la entrevista, se decide recurrir a esta modalidad a los efectos de no generar tanta dispersión temática en ese encuentro personal y, a la vez, reducir el tiempo destinado al mismo.

Sintéticamente presentados, los contenidos indagados mediante el cuestionario refieren a:

Aspectos	Caracterización	Apreciaciones
Datos de base	Edad, domicilio, lugar de residencia	
Situación familiar	Constitución del grupo familiar, con indicación de nivel de escolaridad alcanzado y ocupación laboral	
Situación laboral	Descripción del estado actual, con especial referencia al ámbito de la docencia.	
Situación educativa	- <i>Estudios secundarios</i> Tipo de escuela Orientación de los estudios	Rendimiento Recorte de biografía escolar
	- <i>Estudios universitarios</i> Motivos de elección de la carrera Año de ingreso Condiciones de regularidad	Rendimiento Recorte de biografía escolar
		Formación docente recibida Aspectos facilitadores y obstaculizadores para la residencia Competencias del docente de nivel secundario
Otros	Uso del tiempo libre	Aportaciones libres

Tabla 4.5. Contenidos del cuestionario, según aspectos considerados.

3.1.5. Diario de campo

El diario de campo, cuya escritura se produce a lo largo de toda la investigación, constituye un documento que aporta información significativa a la indagación, tanto sobre la investigadora y las vicisitudes del proceso investigativo, como sobre el objeto de estudio. En el mismo se registran los incidentes y las impresiones de la investigadora que surgen en las instancias en que toma contacto con los participantes de la investigación. Incluye las notas de campo tomadas antes, durante y después de las entrevistas y de las observaciones.

En este sentido, entendemos que la documentación de experiencias, problemas, hechos relevantes y aun los de menor importancia, entre otras cuestiones, “no es sólo un fin en sí misma o un conocimiento adicional, sino que también sirve en la reflexión sobre el proceso de investigación” (Flick, 2004:187).

3.2. Técnicas de análisis de los datos

La noción de análisis que se sustenta en esta investigación –apartándose de la tradicional postura cartesiana¹¹⁵– se plantea desde una perspectiva que no pierde de vista la totalidad, las relaciones y la complejidad del fenómeno (Ardoino, 2005). Se la concibe como un trabajo de reconstrucción de sentido y significado que realiza el investigador, quien, a su vez, está implicado en la situación que analiza (Souto, 1999).

Los propósitos del análisis de la información se centran particularmente en interpretar los datos empíricos desde la perspectiva teórica asumida, para descubrir clases, propiedades y relaciones a partir de los datos, y crear una base sistemática de la información. En este orden, el estudio en profundidad de los casos seleccionados requiere abocarse al examen minucioso de cada uno.

Para el análisis de los registros observacionales de las clases nos basamos en algunos componentes metodológicos de la investigación desarrollada por Stodolsky y su equipo sobre la enseñanza en el aula, desde una perspectiva ecológica. Son de especial importancia los conceptos de “estructura de la actividad” y “segmentos de actividad”. Partiendo de comprender “la actividad del aula como un todo”, la autora define la estructura de la actividad como “la forma en que se organizan las tareas del aula durante una lección” y sostiene que “tal organización se pone de manifiesto en los segmentos de actividad que tienen lugar en un momento determinado”. Estos se definen como “las unidades mayores en que se dividen las lecciones. [...] es una parte de la lección que tiene un foco o tema [que puede ser instruccional o de gestión] y comienza en un punto y termina en otro” (1991:27).

El propósito del análisis se dirige, entonces, a describir la estructura de actividades que se manifiesta en la clase, identificando las estrategias metodológicas que definen cada segmento de actividad. En tanto el interés está puesto en el proceso de enseñanza que despliega el residente, el concepto de estrategias metodológicas se revela como altamente adecuado, puesto que remite a la posibilidad de elegir un modo de enfocar la enseñanza entre un abanico de procedimientos didácticos disponibles, tomando en consideración las características de la tarea, de los alumnos y las condiciones contextuales.

¹¹⁵ Desde este enfoque, el análisis se ocupa del estudio de cada una de las partes en que se divide el todo, el que luego es rearmado mediante una tarea de síntesis.

La información producida genera la base para enfocar las preguntas de la guía de entrevista a la modalidad de enseñanza decidida, por lo que constituye un acceso para la indagación de los sentidos otorgados por el residente a su intervención.

Por su parte, para analizar los textos construidos a partir de las entrevistas sostenidas se opta por procedimientos que enfatizan procesos en espiral de combinación de obtención y análisis de información empírica. A ello responde el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; ampliación modificatoria de Sirvent, en Monteverde, 2000), consistente en el uso de un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos. Tales procedimientos contemplan:

- a. Registro de los datos presentes en los documentos a tres columnas: observables, comentarios, análisis.
- b. Estudio de los registros mediante lectura intensiva.
- c. Identificación de temas emergentes en la columna de análisis (conceptos más pegados a la empiria).
- d. Identificación de temas recurrentes (unidades de sentido).
- e. Fichado: registro e interpretación (identificación de semejanzas y diferencias).
- f. Señalamiento de niveles de categorización y propiedades de las categorías, por comparación de las fichas.

Finalmente, los datos recogidos mediante la encuesta de autoadministración se sistematizan manualmente en una matriz de datos (planilla de tabulación para preguntas cerradas; cuadro resumen de datos para preguntas abiertas) que, en función del número reducido de casos a los que refiere, permite su lectura comparativa de manera directa.

Entre los procedimientos de validación se puso especial consideración en la vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso; en la necesidad de coherencia entre lógica y metodología; en la saturación, entendiéndola que se llega a la saturación teórica de una categoría cuando ya ninguna información adicional agrega más propiedades para esa categoría (Glaser y Strauss, 1967); y en la triangulación de métodos y técnicas, esto es, “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (Jick, 1994:1), que, a su vez, incorporan informaciones de diversos individuos y contextos (Taylor y Bogdan, 1992).

En esta investigación, se trabaja básicamente con la triangulación de fuentes, métodos y tipos de análisis de datos, como se sintetiza en la siguiente tabla:

Fuentes de datos	Técnicas de recolección	Tipos de análisis de datos
Residentes	Entrevista en profundidad	Análisis de contenido
Residentes	Encuesta de autoadministración	Matriz de datos
Profesoras orientadoras	Entrevista en profundidad	Análisis de contenido
Profesora asesora disciplinar	Entrevista en profundidad	Análisis de contenido
Situaciones pedagógicas (clases a cargo de residentes)	Observación natural	Análisis de contenido Análisis didáctico
Documentos	Lectura	Análisis de contenido

Tabla 4.6. Vinculación y complementariedad entre las fuentes de datos, las técnicas de recolección y los tipos de análisis utilizados.

El uso de la triangulación, particularmente, reduce el riesgo de que las construcciones teóricas reflejen los sesgos o las limitaciones de un método específico o la subjetividad de la investigadora. En este sentido, es útil para someter a control recíproco los datos aportados por distintos informantes, por variedad de técnicas y por la investigadora. Al mismo tiempo, permite la profundización del estudio y una mayor comprensión y exactitud, ya que el cruce de distintos métodos genera fuentes de datos complementarias.

4. HOJA DE RUTA:

ACERCA DEL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO SEGUIDO

A modo de síntesis integradora del encuadre metodológico sostenido, en este apartado se presenta la secuencia de actividades realizadas durante la investigación para la obtención de información empírica.

El diseño de investigación se sustenta en un estudio de casos múltiples. Los casos seleccionados corresponden a tres estudiantes del Profesorado en Letras de la

Universidad Nacional del Sur que se encuentran realizando su Residencia docente en escuelas secundarias de la ciudad.

La recolección de datos se realiza recurriendo a diferentes fuentes y técnicas. En este sentido, en tanto el foco de la investigación se pone en la figura del residente, las actividades emprendidas conjuntamente consisten en:

- Solicitud de completamiento de una encuesta de autoadministración, con motivo de reunir algunos datos y apreciaciones personales que permitan bosquejar una caracterización básica del sujeto y del grupo.

- Lectura de diversos documentos de su autoría (diagnóstico institucional y áulico; planificaciones de unidad didáctica y de clase; propuesta evaluativa).

- Observación natural de su actuación en clase, para identificar las estrategias metodológicas con que despliega la enseñanza.

- Realización de entrevistas en profundidad en dos momentos diferenciados del período de Residencia (tercios inicial y final), para comprender los significados que atribuye a las acciones de intervención pedagógica y de evaluación de los aprendizajes.

Asimismo, dado que la Residencia pedagógica es una actividad institucional y supervisada, se mantienen entrevistas con los profesores involucrados en el desarrollo de las prácticas docentes (cátedra de Práctica Docente Integradora, profesora asesora disciplinar (UNS), profesora orientadora de la escuela receptora) y se da lectura a documentos completados por los mismos (ficha de observación del alumno residente), con el objeto de incorporar otras miradas apreciativas en orden a comprender más exhaustivamente el objeto de investigación.

El análisis de contenido y el análisis didáctico (con base en conceptualización de Stodolsky) son las técnicas de análisis cualitativo privilegiadas para descubrir –a través de ellas y mediante procedimientos inductivos– categorías teóricas que permitan inferir la construcción de competencias docentes específicas durante la Residencia pedagógica.

SEGUNDA PARTE

**LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS
EN LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA**

FORMAR DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

PRESENTACIÓN

**1. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR:
CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN**

**2. EL PROFESORADO EN LETRAS:
RECORTE EMPÍRICO DE ESTUDIO**

**3. PRÁCTICA DOCENTE INTEGRADORA,
DONDE “SE HACEN” LAS PRÁCTICAS**

**4. LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA:
ESPACIO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA
EN EL NIVEL SECUNDARIO**

5. ACERCA DE CAPACIDADES DOCENTES ESPERADAS

CAPÍTULO V

FORMAR DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

La docencia es un trabajo complejo; compleja es también la educación de un docente.

Madeline Grumet, 1992¹¹⁶

PRESENTACIÓN

El intento por detectar y analizar la construcción de competencias en la formación docente universitaria supone atender a las características del contexto institucional en el que ésta se posibilita. Son justamente las condiciones más amplias del entorno las que delinear los mapas de intervención posibles y sus fronteras. Los estudios de profesorado –como opción de titulación de grado ofrecida por la Universidad Nacional del Sur (UNS)– están vertebrados a los derroteros académicos que, a lo largo del tiempo, marcaron la vida de esta casa de estudios.

Por ello, en este capítulo se recurre a presentar un breve pero necesario relato histórico que da cuenta de algunos factores vinculados a la creación de esta universidad, así como a las carreras de formación docente que en ella se dictan. Se exponen, también, ciertos aspectos concernientes a las estructuras organizacional y curricular que fundamentan los modos en que se prevé institucionalmente el desarrollo de las actividades educativas.

En un segundo momento, nos detenemos en algunas consideraciones sobre el Profesorado en Letras, en virtud de haber sido seleccionado, entre el conjunto de propuestas formativas del Departamento de Humanidades, como marco del que

¹¹⁶ M. Grumet (1992) "The Language in the Middle: Bridging the Liberal Arts and Teacher Education", *Liberal Education*, 78 (3), p. 2, citado por Dussel, Inés (2006) "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Tenti Fanfani, Emilio (Comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Pág. 153.

proviene los residentes cuyas intervenciones docentes son objeto de estudio de esta investigación. A partir de reponer su anclaje histórico, atendemos, en particular, a las decisiones curriculares adoptadas a lo largo de su existencia y a los rasgos que delimitan el perfil del egresado.

El desarrollo del capítulo contempla luego el funcionamiento de la cátedra Práctica Docente Integradora, como espacio curricular responsable de organizar y disponer el período de Residencia pedagógica de los aspirantes a la docencia en el nivel secundario.

Para finalizar, se identifican los logros que institucionalmente se espera que alcancen los estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur, planteando las comprensiones que se asumen en ese marco.

1. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR:

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo de esta Tesis se realiza en la Universidad Nacional del Sur, la cual, con sede en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina), lleva más de cincuenta años dedicada a la formación e investigación en distintas áreas del conocimiento. De tan extensa trayectoria, recortaremos para su consideración aquellas cuestiones que confluyen más directamente en la posibilidad de potenciar el desarrollo de competencias en el alumnado de las carreras de profesorado y que, por ello, aportan a la comprensión del fenómeno en estudio.

Atendiendo a esta finalidad específica, optamos por presentar una información que –aunque acotada– integra una buena parte del quehacer institucional, desde distintas dimensiones no excluyentes entre sí. En este orden, en la dimensión socio-histórica, se esbozan algunas etapas transitadas desde la creación de esta universidad cuyas huellas han ido configurando su identidad; en la dimensión organizativo-institucional, se exponen el formato organizacional al que responde y unas disposiciones referidas a los tipos de materias y de clases que se contemplan; en la dimensión curricular, se atiende a la estructura que adoptan los planes de estudio

de las carreras de profesorado y al debate –mayormente soslayado– en torno a la formación pedagógica¹¹⁷.

1.1. Dimensión socio-histórica:

el reconocimiento del pasado que nos constituye

A mediados del siglo XX, la ciudad de Bahía Blanca constituía el centro urbano de mayor importancia socio-económica y cultural a partir de los 38° de latitud sur del territorio nacional. Junto a su designación como cabecera del polo de desarrollo integrado por quince partidos del suroeste bonaerense¹¹⁸, se difundía e instalaba una imagen progresista de la localidad que, para los años sesenta, se condensaría en el *slogan*: “*Puerta y puerto del sur argentino*”. El crecimiento económico sostenido se correspondía, por este tiempo, con un notorio aumento poblacional, del que resultaba significativo el porcentaje de estudiantado secundario presente en la ciudad y la zona. En este marco, la evaluación de las condiciones objetivas de la comunidad local y regional, así como la percepción de la necesidad de contar con instituciones de nivel superior fueron determinantes para impulsar la creación de un centro universitario.

Sabemos que las instituciones –en calidad de recortes del todo social– no surgen en el vacío; antes bien, emergen y acompañan el acontecer epocal de una determinada formación social. En otras palabras, se construyen para dar respuesta a ciertas necesidades del contexto en una coyuntura histórica. En este sentido, el proyecto de creación de la Universidad Nacional del Sur no fue una excepción.

El proceso de institucionalización de la Universidad Nacional del Sur reconoció un antecedente sobre el que se sentaron sus pilares fundacionales. Se trata del Instituto Tecnológico del Sur (ITS) que, con la finalidad de desarrollar la formación técnico-profesional y la investigación científica, comenzó a funcionar el 20 de Febrero de 1948, estructurado en tres Escuelas Superiores con orientaciones en Ciencias Comerciales, Química Industrial e Ingeniería Industrial. Aun cuando en Bahía Blanca el desarrollo industrial, por incipiente, era aún limitado, la orientación técnica y científica del ITS responde al proyecto industrializador promovido por el gobierno nacional, por

¹¹⁷ En el desarrollo de estos aspectos se recuperan y adaptan elaboraciones producidas en co-autoría por la cátedra de la asignatura Teoría Educativa de la que la responsable de esta Tesis fue integrante por más de una década, publicadas en *Extrañar la escuela. Un dispositivo para la formación docente*. Véase Aiello, B. *et al* (2012).

¹¹⁸ La zona comprendía los partidos de Adolfo Alsina, Bahía Blanca, Coronel Dorrego, Coronel Pringles, Coronel Rosales, Coronel Suárez, Guaminí, Patagones, Pellegrini, Puán, Saavedra, Salliqueló, Tornquist, Tres Arroyos y Villarino.

el cual se impulsa el desarrollo fabril como instancia superadora del modelo agroexportador tradicional¹¹⁹ (Marcilese, 2006:31). En 1950 adquiere jerarquía universitaria, al convertirse en un anexo de la Universidad Nacional de La Plata. En 1951, se incorporan dos nuevas escuelas que buscan satisfacer necesidades específicas. Se trata de la Escuela de Profesorado¹²⁰, destinada a cubrir la demanda de docentes de las escuelas secundarias de la ciudad y la zona, en las especialidades de Electromecánica, Ciencias Físico–Matemáticas, Química, Mineralogía y Geología, y Letras; y la Escuela de Agricultura y Ganadería, orientada a la formación de personal especializado para el sector productivo agrario, en el nivel secundario. Estas últimas incorporaciones llevan consigo la paulatina modificación del carácter técnico–productivo inaugural del ITS y su reorientación hacia un perfil más semejante al vigente en las universidades tradicionales.

Posteriormente, durante el gobierno de la Revolución Libertadora¹²¹, se dispuso la creación de la Universidad Nacional del Sur (Decreto Ley 154) sobre la base de dicho Instituto, el 5 de enero de 1956¹²². Desde la enunciación de sus finalidades, se colige que la impronta del ITS y sus líneas de formación, así como los postulados de la época delinearon los orígenes de esta universidad:

La Universidad Nacional del Sur tiene por fin la investigación científica y la formación profesional en el ámbito de las disciplinas de orden técnico, económico y humanista, relacionadas con los problemas del sur argentino, y se propone, en el cumplimiento del mismo, salvaguardar los principios que conciernen a la dignidad y educación integral de la persona humana (Weinberg y colaboradores, 1982:20).

La oferta educativa inicial se centró fundamentalmente en la formación de ingenieros (civil, industrial y químico), contadores públicos, licenciados en Ciencias Naturales y en Ciencias Económicas, y licenciados en Letras y en Historia que – aunque en menor medida– conformaron el campo de la formación humanística.

Durante la primera década de existencia, se amplió el dictado de carreras relacionadas con el ámbito productivo, línea que habrá de mantenerse y expandirse en

¹¹⁹ La creación del ITS responde “más a la influencia alcanzada por la dirigencia política local a nivel nacional y a la intención de promover la producción industrial, que a la existencia en la ciudad de un cinturón fabril que requiriese de un número importante de ingenieros especializados” (Marcilese, 2006:31).

¹²⁰ Instituto Tecnológico del Sur (1951) *Resolución N° 25*.

¹²¹ *Revolución Libertadora* es el nombre con el que se autodenominó el gobierno militar que, tras derrocar a Juan Domingo Perón mediante un golpe de estado iniciado el 16 de septiembre de 1955, gobernó la República Argentina hasta la entrega del gobierno nacional al presidente Arturo Frondizi, el 1 de mayo de 1958.

¹²² Es de interés señalar que fue la séptima universidad nacional creada en el país, siendo precedida por las de Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1890), Tucumán (1912), Litoral (1919) y Cuyo (1939). Asimismo, se trata de la primera universidad erigida en una ciudad que no era capital de provincia y será casi la única creada por decreto del Poder Ejecutivo Nacional y no por una Ley del Congreso.

lo sucesivo. En oposición, más allá de algún intento anterior frustrado, recién en 1969, se crearon ocho profesorados (con una matrícula ínfima en relación con la de carreras más tradicionales), la mayoría de los cuales se cerró al promediar el gobierno peronista (1973-1976).

Al igual que en otras universidades nacionales, la última dictadura cívico-militar¹²³ abrió una etapa de ausencia total de la autonomía universitaria, de estricto control ideológico del cuerpo docente y de la actividad estudiantil. Se restringió el ingreso y se produjo el alejamiento forzado o voluntario de muchos docentes, a la par que se cerraron carreras de licenciatura y profesorado, en particular, aquellas vinculadas a las Humanidades y a las Ciencias Sociales. Con el advenimiento de la democracia (1983), y como efecto de las sucesivas alteraciones estatutarias de las que había sido objeto, fue impostergable iniciar un trabajo de recomposición de las condiciones académicas y de gobierno tendientes a recuperar sus formas y su cometido, y propiciar, luego, el tratamiento de una ley orgánica para el conjunto de las universidades nacionales.

En este orden, se reabrieron algunos de los profesorados de mayor trayectoria dependientes del Departamento de Humanidades y se implementó el Ciclo de Especialización Docente para licenciados. Éste último habrá de ser redefinido e integrado, en la década de los noventa (con vigencia hasta 2007), al Programa de Capacitación y Especialización Docente (PROCyED)¹²⁴, destinado a graduados de carreras universitarias no docentes. Paralelamente, se abrieron profesorados en otras

¹²³ Bajo la autodenominación *Proceso de Reorganización Nacional*, esta dictadura gobernó la Argentina desde el golpe de estado del 24 de marzo de 1976, que derrocó al gobierno constitucional de la presidenta María Estela Martínez de Perón (peronista), hasta el 10 de diciembre de 1983, día de asunción del gobierno elegido mediante sufragio de Raúl Alfonsín (radical). El período se caracterizó por el terrorismo de estado, la constante violación de los derechos humanos, la desaparición y muerte de miles de personas, el robo sistemático de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad. Un largo derrotero judicial y político ha permitido condenar a parte de los responsables en juicios que aún continúan su curso.

¹²⁴ El PROCyED se creó en mayo de 1995, por Resolución N° 118/95 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional del Sur. En el marco de este programa, a partir de 1997, se implementó el Ciclo de Capacitación Docente (CCD), destinado a contribuir a la formación pedagógica de egresados de carreras universitarias no docentes (Res. CSU N° 276/97). El plan de estudios tenía una duración de dos años y estaba formado por las asignaturas Teoría Educativa, Psicología Educativa, Psicología de la Adolescencia, Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica Docente Integradora. Este ciclo no constituyó una carrera de nivel universitario, por lo que no condujo a la obtención de un título o grado. Su aprobación se acreditaba por medio de un certificado analítico, en el que constaban las asignaturas, las calificaciones y el promedio. El PROCyED cerró su inscripción en 2007, en respuesta a una nota de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria recibida en la Universidad Nacional del Sur, en la que se informaba que, por Resolución N° 7345, del 6/12/05, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se derogaba toda homologación de los títulos con planes de estudio de Capacitación Docente, al 31 de diciembre de 2007.

áreas (como Contabilidad, Física, Economía, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Computación).

El fin de siglo encuentra una universidad en notable expansión y con propuestas diferenciadas. A modo ilustrativo, cabe mencionar el dictado de numerosas tecnicaturas en el marco del Programa de Estudios Universitarios en la Zona de influencia (PEUZO)¹²⁵, la apertura de la carrera de Abogacía, poco después la de Medicina y, sobre finales de 2013, la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En virtud de los datos reseñados, puede afirmarse que la historia de esta universidad no ha sido ajena a los conflictos vivenciados por el conjunto del país. Múltiples factores sociales y políticos jugaron un papel preponderante en la creación, continuidad y cierre de las distintas carreras que en ella se dictaron y se dictan. Mirados a distancia, estos cambios y transformaciones ponen de manifiesto el dinamismo institucional, y, en particular, hablan sobre el perfil de egresado que la universidad y la sociedad misma han ido demandando en su decurso.

No cabe duda que, a través del tiempo, la Universidad Nacional del Sur se ha consolidado como un referente educativo, tecnológico y cultural de la ciudad y de la región. Con cerca de sesenta carreras de grado en vigencia, una veintena de títulos de pregrado y casi cuarenta posgrados, ha procurado dar respuesta a las necesidades planteadas desde el medio, a la vez que ha estrechado lazos de integración e intercambio con diferentes sectores académicos, culturales, científicos, económicos, de carácter nacional e internacional.

1.2. Dimensión organizativo-institucional: entre encuadres e intersticios

La organización académica y administrativa de la Universidad Nacional del Sur responde, desde su creación, a una estructura departamental. Este modelo organizativo –novedoso para la época en la que se lo reglamentó– representó un verdadero intento de reestructuración de la educación universitaria, con potencial para la superación de algunos problemas inherentes al sistema de facultades.

En tal sentido, se supuso que la organización departamental “brindaría una mayor cohesión a la estructura universitaria, aumentaría la eficacia de su funcionamiento, promovería una mayor comunidad espiritual entre cuantos la

¹²⁵ Programa iniciado en 1997, destinado a formar técnicos universitarios en áreas de directo interés regional, ya sea en el campo de la gestión pública o privada, o en el de los negocios.

integraban y favorecería a la economía de esfuerzos y medios materiales al reducir el aparato burocrático y la innecesaria superposición de cátedras” (Fatone, en Cernadas de Bulnes, 2006:89¹²⁶).

Actualmente, los departamentos son definidos como “las unidades fundamentales de la enseñanza universitaria y ejercen su función mediante la docencia, la investigación y la extensión. Se constituyen sobre la base de disciplinas afines”¹²⁷. Cada departamento es responsable de la gestión y desarrollo de carreras de grado y posgrado¹²⁸.

En virtud de de la organización por departamentos, existen dos tipos de materias: las materias específicas de cada carrera y las llamadas “materias de servicio”. Forman parte del primer grupo, las materias que integran los planes de estudio del departamento que las dicta; mientras que en el segundo se agrupan aquellas que se dictan en un departamento para una carrera determinada o para varias carreras que dependen de otros departamentos. Está claro que la disposición resulta económica, en la medida en que evita la superposición de cátedras, pero complejiza la cuestión, en tanto que dificulta el trabajo conjunto con vistas a la formación de los graduados. La realidad muestra una escasa o nula vinculación de las materias de servicio con las materias disciplinares que se dan en los respectivos departamentos.

En otro orden, la universidad adopta un régimen cuatrimestral de dictado de las materias, entendiéndose que esta modalidad agiliza el cursado de las mismas y posibilita establecer una mayor continuidad.

Ubicados en la intersección entre los marcos institucionales y el ámbito decisional de profesores y profesoras, los tipos de clases a impartir constituyen otro aspecto a considerar. El dictado de las asignaturas contempla reglamentariamente la organización de las clases en tres tipos: teóricas, prácticas y de consulta, que se diferencian tanto por las finalidades formativas que persiguen, como por las características que adoptan, y los espacios y tiempos de realización.

¹²⁶ La cita corresponde a un fragmento de la Resolución del interventor Vicente Fatone, firmada el 24 de febrero de 1956.

¹²⁷ Universidad Nacional del Sur (1996) *Estatuto de la Universidad Nacional del Sur*. Art. 6º.

¹²⁸ Aunque en sus inicios la Universidad Nacional del Sur estaba formada por ocho departamentos, al presente la componen dieciséis, a saber: Agronomía, Biología, Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería de la Computación, Derecho, Economía, Física, Geografía y Turismo, Geología, Humanidades, Ingeniería; Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, Ingeniería Química, Matemática, y Química.

Las clases teóricas y prácticas tienen una carga horaria estipulada en el plan de estudios para cada asignatura y se desarrollan en plenarios y en comisiones grupales¹²⁹ en las aulas, respectivamente; en tanto que el tiempo aplicado a las clases de consulta depende de la dedicación con que se desempeña el cargo docente; se cumplen en la atención a alumnos/as en forma individual o en pequeños grupos, en los gabinetes departamentales.

Las clases teóricas involucran la “transmisión del conocimiento [que] se hará, en lo posible, en forma directa e inmediata, procurando establecer la mayor comunión entre docentes y alumnos”¹³⁰. Las clases prácticas suelen orientarse al tratamiento de otras dimensiones (procedimentales, aplicativas, ejercitaciones, etc.) de los contenidos básicos de las asignaturas y, en menor medida, a la promoción de una mirada dialéctica. Las variaciones en los modos de vinculación de estas clases responden a las decisiones organizativas tomadas por la cátedra y, en particular, a la concepción sobre la articulación teoría–práctica que se sustente.

Las clases de consulta consisten en encuentros entre docentes y alumnos para la consideración y acompañamiento del aprendizaje. Se provocan espontáneamente ante la concurrencia del estudiante al gabinete o por pedido explícito de los profesores. Los motivos de reunión son múltiples; se refieren, en general, al esclarecimiento de dudas o dificultades en la apropiación de contenidos y en la elaboración de trabajos prácticos, a tomar vista de exámenes parciales y otras producciones, a pedir y/o dar explicaciones más amplias sobre los temas de estudio, las condiciones de cursado, la situación administrativa de los alumnos.

Si bien los tipos de clases que se imparten se inscriben en el encuadre institucional, su organización y funcionamiento dependen de los puntos de vista que adopten los docentes al respecto. Generan, por ello, estilos de relación particulares que, referenciados en las comprensiones sobre el enseñar y el aprender, se proyectan sobre las prácticas educativas.

1.3. Dimensión curricular: la formación docente en los planes de estudio

El abordaje de esta dimensión da pie para reflexionar sobre el lugar que ocupan la formación de docentes y la práctica pre-profesional en el escenario de la

¹²⁹ Las *comisiones* son reagrupamientos de los estudiantes en grupos de menor tamaño, cuyo número depende básicamente de la matrícula total del curso y la composición de la cátedra a cargo.

¹³⁰ Universidad Nacional del Sur (1996) *Estatuto de la Universidad Nacional del Sur*. Art. 10°.

Universidad Nacional del Sur. En una primera aproximación, nos atrevemos a sostener que la formación de profesionales liberales y licenciados concita –aun implícitamente– una mayor valoración que la formación de docentes. Acaso incidan en ello tanto la impronta técnica y profesionalizante con que se pensó la universidad en sus orígenes y que acompañó el desarrollo y la proyección de la institución a lo largo del tiempo, como el alto prestigio social que, rápidamente, merecieron estas titulaciones en la ciudad y en la región. Las carreras de profesorado –de implementación más tardía, como vimos– surgieron y se mantienen al presente en respuesta a demandas específicas del contexto, aunque con expectativas más restringidas. Tanto en el ámbito universitario como en la sociedad en general suele ser bastante común admitir la asignación de un *status* menor a la actividad docente en relación con la actividad profesional o científica.

Desde esta perspectiva, no debería extrañarnos que la cuestión de la formación docente no haya sido objeto de un serio debate institucional. Qué tipo de docentes formar, con qué competencias o para qué modelo de sociedad son planteos que no llegaron a constituirse en temas prioritarios de la agenda académica, al menos, en las últimas décadas. A nivel departamental hubo algún tratamiento al respecto, predominantemente técnico-administrativo, urgido por la necesidad de adecuar los planes de estudio de las carreras de profesorado a las normativas provinciales y nacionales dispuestas a partir de la reforma educativa de los años noventa, tras la sanción de la Ley Federal de Educación Nº 24.521/93, y las que le sucedieron.

En esa situación, desde el Departamento de Humanidades y, específicamente, desde el Área de Ciencias de la Educación¹³¹, se promovieron algunos interrogantes respecto del sentido y la necesidad de la formación docente en tiempos y espacios sociales caracterizados por el conflicto, la incertidumbre, la turbulencia, entre otros síntomas de la cultura actual. Asimismo, se instó a la reformulación de los programas como modo de garantizar las posibilidades futuras de desempeño laboral de los egresados.

Las modificaciones realizadas se circunscribieron básicamente a dos líneas de intervención. Por una parte, se acordó el aumento del número de materias pedagógicas; esto es, a las cuatro materias que tradicionalmente había comprendido

¹³¹ En la actualidad, integran el Área de Ciencias de la Educación las cátedras de Teoría Educativa, Didáctica General, Psicología Evolutiva, Psicología Educacional, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Filosofía, Didáctica y Práctica del Nivel Superior y Práctica Docente Integradora.

la formación específica: Pedagogía, Psicología Evolutiva, Didáctica General y Prácticas de la Enseñanza, se incorporaron dos nuevas: Psicología de la educación y Didáctica especial. Asimismo, se actualizaron las denominaciones de dos de ellas, acaso como forma de expresar el cambio paradigmático que deliberadamente se instalaba: Teoría Educativa, por Pedagogía; Práctica Docente Integradora, por Prácticas de la Enseñanza. Por otro lado, mientras que los planes anteriores preveían el cursado como un apéndice en el último año de las carreras, se acordó ahora su ubicación progresiva desde el segundo año.

En los primeros años del siglo, la ampliación de incumbencias profesionales con ajuste a la rediseñada estructura del sistema educativo argentino significó una nueva modificación de los planes de estudio para varios de los profesorados en curso. La incorporación de la asignatura Didáctica y Práctica del Nivel Superior y algunos seminarios orientados al mismo nivel educativo cuentan entre los cambios producidos en este período. Más recientemente, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, promovió la actuación de las Comisiones Curriculares¹³² de las carreras en procura de obtener una mayor adecuación de la oferta formativa a los requerimientos del sistema educativo provincial.

Más allá de reconocer la necesidad y oportunidad de las adecuaciones curriculares producidas, advertimos que las propuestas de práctica siguen estando en el último año de formación, manteniéndose fuertemente el sentido aplicacionista de la teoría en la práctica. Es que, por atravesamientos políticos, epistemológicos y organizativos, la actividad académica universitaria estuvo (y aún está) impregnada de concepciones o representaciones –no siempre coincidentes– con respecto al lugar de la teoría y la práctica en los espacios de formación, que dan cuenta de los supuestos que sustentan las prácticas docentes. El enfoque academicista tradicionalmente adoptado por la Universidad Nacional del Sur respecto de la formación docente, determinó que sus planes de estudios de profesorado estuvieran contruidos sobre la aceptación de una relación entre teorías y prácticas derivada de un modelo racionalista. Se asume que toda práctica profesional puede y debe fundarse en alguna formulación teórica, o que necesita ser el resultado del trasvase de investigaciones teóricas y aplicadas. En este sentido, apelando al clásico modelo de sucesión teoría-práctica, es plausible admitir que la teoría aprendida en los primeros años de la

¹³² Las Comisiones Curriculares tienen como objetivo fundamental informar y asesorar a los Consejos Departamentales sobre la marcha de los planes de estudios y lo relativo a correlatividades, horarios, planes preferenciales, entre otras cuestiones, de la carrera a cargo (UNS, Resolución CU N° 461/89).

carrera, será luego “aplicada” en las aulas. Este quiebre resuena en las voces de muchos estudiantes, quienes cuestionan la polarización entre los enfoques aprendidos en su trayectoria de formación docente en la universidad, de marcado carácter especulativo, y la dificultad para poder comprender sus prácticas desde ellos.

Estamos convencidas de que los cambios introducidos en los planes de estudio no sólo no alcanzan, sino que tampoco parecen haber redundado por sí solos en una mejora de la formación. Es que no basta con una diferente distribución de las asignaturas y la inclusión temprana de los espacios didáctico-pedagógicos, si a la par no se desarrolla en el conjunto amplio de la comunidad educativa una conciencia más crítica sobre las prácticas profesionales para las que se está formando.

2. PROFESORADO EN LETRAS: RECORTE EMPÍRICO DE ESTUDIO

Dado que esta investigación indaga sobre las competencias docentes que construyen los residentes del Profesorado en Letras, nos parece oportuno presentar una breve reseña sobre el mismo, tendiente, en particular, a considerar las decisiones curriculares adoptadas a lo largo de su existencia.

Para ubicar la creación del Profesorado en Letras, es preciso remontarse en el tiempo y revisar la estructura organizativa del Instituto Tecnológico del Sur, antecedente fundante de la Universidad Nacional del Sur. Tal como mencionáramos en el apartado 1.1. de este capítulo, en su origen (1948), el ITS comprendía el funcionamiento de tres Escuelas Superiores, a las que, tres años más tarde, se agregaron otras dos. Producto de esta segunda edición fue la apertura de la Escuela de Profesorado, con la carrera de Letras entre seis especialidades implementadas.

Con la creación de la Universidad (1956) y a fin de concretar la organización departamental establecida, se abrió el Departamento de Humanidades sobre la base de la existente Escuela de Profesorado en Letras del ITS.

En este nuevo encuadre institucional, los estudiantes del Instituto pasaron automáticamente a constituirse en estudiantes de la flamante universidad. En el orden curricular, si bien en un principio se mantuvieron los planes de estudio que estaban vigentes en el Instituto, se dispuso la creación de una comisión para estudiar la

composición más pertinente de los mismos¹³³, entre ellos el de la Licenciatura en Letras. No obstante e independientemente de lo que la comisión aconsejara, se estableció el *corpus* disciplinar básico de la carrera, a saber: Latín I, Gramática Superior, Teoría de la Literatura, Estilística y Problemas de la Filosofía.

Así, se considera que el primer plan de estudios creado por la propia universidad para la carrera de Letras data de 1956 y contempló una duración de cuatro años. Con vigencia hasta 1967, el reformulado plan reunió un número importante de materias referidas a las lenguas y literatura clásicas (tres de latín y dos de griego) (en total, siete sobre veinticinco), varias con énfasis en lo hispánico e iberoamericano, una única literatura argentina y otra contemporánea. Además, incluyó asignaturas de disciplinas complementarias como Historia del Arte, Lógica, Psicología, Estética, entre otras.

Según Menghini, Vuela e Irazabal (2009) –a quienes seguimos en esta revisión histórica–, en aquellos años no resultaba clara la distinción entre profesorado y licenciatura o, en tal caso, se daba por supuesto que para enseñar en nivel secundario era menester contar con el título de licenciado y luego cursar algunas materias pedagógicas para obtener el título de profesor. Más allá de esta ambigüedad, las estadísticas señalan que, durante el quinquenio 1960-1964, egresaron 58 licenciados y 22 profesores en Letras (Rahman, 1966:105).

A modo de hitos significativos, los planes de estudio fueron modificados en distintas oportunidades durante las décadas siguientes, en coincidencia con los cambios de gobiernos y de sus políticas nacionales y educativas derivadas. En este sentido, en 1969, en el marco de la Revolución Argentina¹³⁴, se implementó un nuevo plan que contemplaba un Ciclo Básico y un Ciclo de Especialización, de dos años de duración cada uno, cuya titulación acuñó por primera vez una expresión específica: “Profesor en Humanidades, especialidad Letras”. Con relación a las asignaturas comprendidas en el plan, se mantuvieron los espacios dedicados a las lenguas clásicas, se incorporaron otra Literatura Argentina y una Lingüística, y se eliminó Historia del Arte. Por su parte, la formación pedagógica incluyó Psicología evolutiva en

¹³³ Obsérvese que esta disposición da cuenta del nacimiento de las comisiones curriculares con funciones de asesoramiento sobre las propuestas formativas, cuya existencia se mantiene con plena vigencia en la actualidad.

¹³⁴ *Revolución Argentina* es el nombre con el que se autodenominó la dictadura militar que derrocó al presidente radical Arturo Illia, mediante un golpe de Estado llevado a cabo el 28 de junio de 1966 y que se prolongó hasta 1973. El movimiento no se presentó a sí mismo como "provisional", como los golpes anteriores, sino que pretendió establecerse como un nuevo sistema dictatorial de tipo permanente, posteriormente llamado Estado burocrático autoritario.

primer año, Pedagogía General en segundo año, Didáctica General y Didáctica Aplicada, en cuarto año, siendo esta última la responsable de la práctica docente.

Las modificaciones producidas en 1976 contemplaron la estructuración de los planes de profesorado a partir de las licenciaturas. Esto es, una vez concluido el grado, los estudiantes podían acceder al Ciclo de Especialización o Profesorado, de un año de duración, cursando cuatro materias: Pedagogía General, Psicología evolutiva (adolescencia), Didáctica Fundamental y Especial, y Práctica de la Enseñanza en la respectiva disciplina.

En 1981, todavía bajo el imperio de la dictadura militar, se ajustaron los planes de estudios de acuerdo a la normativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que establecía una duración de cinco años para las carreras de licenciatura (Resolución N° 2263/80) y asumiendo que los planes de licenciatura y de los profesorados “deben necesariamente presentar un desarrollo con estricta coordinación” (UNS, Resolución N° 0405/81). De este modo, los cuatro primeros años se plantearon como comunes a ambos planes de Letras, en tanto que en el 5° año los alumnos debían optar por la formación pedagógica (Pedagogía General, Didáctica Fundamental y Especial, Psicología de la Adolescencia y Práctica de la Enseñanza en Letras) o bien por una orientación para la licenciatura: en lenguas y culturas clásicas, en literaturas hispánicas o en lingüística.

A partir de las descripciones presentadas, puede concluirse que:

[...] en estos planes de estudio del profesorado en Letras, existe una total escisión entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, siendo esta última una especie de apéndice de la formación. Tal como suele afirmarse, el énfasis está puesto en el dominio de las bases teóricas de la disciplina, lo que estaría dando legitimidad a la formación, mientras que lo pedagógico resulta secundario, a manera de instrumentos o herramientas para llevar adelante los conocimientos científicos en la escuela secundaria (Menghini, Vuela e Irazabal, 2009:9).

Finalmente, en 2001 se realiza un último cambio curricular y se aprueba un nuevo plan de estudios (UNS, Resolución CSU N° 173/01), en respuesta a varias necesidades percibidas: dejar atrás los planes formulados durante la última dictadura, encauzar una actualización de los conocimientos, adecuarse a los cambios generados en el sistema educativo y a las normativas derivadas de las leyes educativas de los años noventa. Entre las novedades que trae la propuesta –coincidentes con las presentadas en el párrafo 1.3.– se destacan el incremento del número de asignaturas de la formación pedagógica, que pasó de tres materias a siete, su redistribución temporal y la adopción de nuevas denominaciones en algunos casos.

Es pertinente enfatizar que por tratarse de un plan de estudios¹³⁵ –no propiamente un diseño curricular–, adolece de algunas definiciones que permitirían promover una mirada colectiva más integradora respecto de la formación profesional deseable y sus modos de gestión. Acaso las únicas pautas que direccionen el proceso sean el perfil del título y el detalle de las incumbencias que corresponden a la titulación. En este orden, respecto del primero se establece que “El título de Profesor en Letras acredita conocimientos y capacidades en el campo de la Lengua y la Literatura, que permiten planificar procesos educativos, conducir u orientar grupos de aprendizaje, evaluar aprendizajes y desarrollar metodologías de enseñanza en todos los niveles educativos” (UNS, Res. CSU N° 173/01). Por su parte, entre las incumbencias para las cuales habilita la titulación se reconocen las siguientes:

Ámbitos de desempeño	Funciones o actividades
Sistema educativo	Ejercer la docencia en todos los niveles educativos.
Editorial y de los medios de comunicación	Asesorías. Trabajos de redacción, corrección y edición de textos y materiales de diversa índole, en particular relacionados con proyectos educativos (dirección de colecciones, libros de textos, revistas, etc.). Preparación y seguimiento de producciones gráficas y audiovisuales.
Gestión educativa	Asesoramiento a equipos técnicos para diseñar políticas lingüísticas y culturales, así como planes de alfabetización.
Asociaciones comunitarias	Coordinador, orientador y animador sociocultural, a través, por ejemplo, de talleres de lectura y escritura y tareas de asesoramiento en bibliotecas.
Capacitación laboral	Apoyo a la misma, en los sectores público y privado, para el mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa.

Tabla 5.1. Incumbencias del Profesor en Letras.

Fuente: UNS, Res. CSU N° 173/01.
Elaboración propia

Si bien este plan, vigente hasta la actualidad, marca algún quiebre respecto de los anteriores, no podemos dejar de advertir que persisten las opciones en orden a privilegiar una fuerte formación teórica, con una suerte de indiferencia o alejamiento de la realidad socio-educativa a la que la formación habría de dedicarse y, particularmente, se mantiene en la estructura curricular (y en el imaginario colectivo) la concepción de la práctica entendida como aplicación de la teoría y hacia el final de la

¹³⁵ La composición del actual plan de estudios del Profesorado en Letras incluye el listado de asignaturas distribuidas por año y cuatrimestre (Ver Anexo I.), con mención de la carga horaria semanal y total, y sus correlativas. Asimismo, detalla los contenidos curriculares mínimos de cada asignatura.

carrera. Sin embargo, la propuesta no es monolítica; existen también espacios que apuestan a una mirada diferente, donde la reflexión, el debate, el contraste de ideas y experiencias crean y recrean condiciones para la explicación y comprensión de las prácticas docentes en un marco de mayor compromiso y protagonismo político. La cátedra Práctica Docente Integradora, junto a otras asignaturas pedagógicas y algunas disciplinares, se inscribe en esta línea, como veremos en el próximo apartado.

3. PRÁCTICA DOCENTE INTEGRADORA, DONDE “SE HACEN” LAS PRÁCTICAS

Acaso el conocimiento deliberadamente construido y la extensa experiencia personal sean las dos fuentes prioritarias desde las que se produce la escritura de este apartado. Van en ello tanto nuestra inserción en la cátedra de Práctica Docente Integradora en los inicios del año 2000 –tras una dilatada trayectoria académica en formación docente en otros ámbitos formativos–, como, muy especialmente, el espíritu o *modus operandi* que caracteriza al conjunto de sus integrantes en orden a hacer de la revisión de las prácticas implementadas, el sustento desde el cual tender a configurar nuevas propuestas de intervención.

Articulando definidamente la función docente con la investigación, nos hemos aplicado a objetivar problemáticas, modos de resolución, resultados logrados mediante la reflexión sobre lo actuado y a documentar las experiencias. En paralelo, la participación en eventos científicos nos ha aproximado las mejores ocasiones para difundir y poner a consideración de la comunidad académica los resultados de nuestras acciones y deliberaciones. Las diferentes ediciones de las *Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes* desarrolladas por la Universidad Nacional de Córdoba y de las *Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente* organizadas e implementadas desde nuestra misma cátedra constituyen dos de las más relevantes instancias de comunicación y discusión de estos particulares contenidos, muchos de los cuales se retoman e integran a este desarrollo.

3.1. Repasando la noción de prácticas docentes

Conceptualizar la docencia como una práctica significa “que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (Gimeno Sacristán, 1993:334). Esto equivale a pensarla como un constructo social, es decir, una convención construida desde lo social, lo histórico y lo político. Lo social se materializa en las prácticas, en tanto éstas se producen en un entramado de relaciones sociales y se caracterizan por estar atravesadas por conflictos, antes que por desenvolverse armónicamente. En tanto histórica, se le reconoce el carácter de práctica “inventada”, originada en algún tiempo y espacio determinado y respondiendo a alguna intencionalidad pretendida en el contexto de origen. Adjudicarle esta condición, permite pensarla como no natural y, por ende, pasible de modificaciones y contrastes.

Como acción educativa coincide con los atributos de toda práctica social: “posee un fuerte componente de incertidumbre y apertura, mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes y regulada por una normatividad ética, que puede ser a su vez expresada a través de una dinámica deliberativa y dialógica de comprensión” (Angulo Rasco, 1994:113). Representa un “proceso de transformación de una realidad en otra realidad” (Barbier, 1999:74) que implica la intervención de sujetos que se interrelacionan entre sí y, por ello, inscriptos en relaciones de poder.

Recortado del conjunto de actores sociales, el profesor juega su rol en las prácticas docentes. Apelando a la gráfica adjetivación de “prácticas anidadas” (Gimeno Sacristán, 1990:7), se sostiene que las mismas no se reducen a las acciones en el aula, sino que las traspasan y se extienden por fuera de este microcosmos, pudiendo reconocerse el atravesamiento de otros contextos (institucional, sistémico, social) que las condicionan y determinan y, a la vez, las cargan de significación.

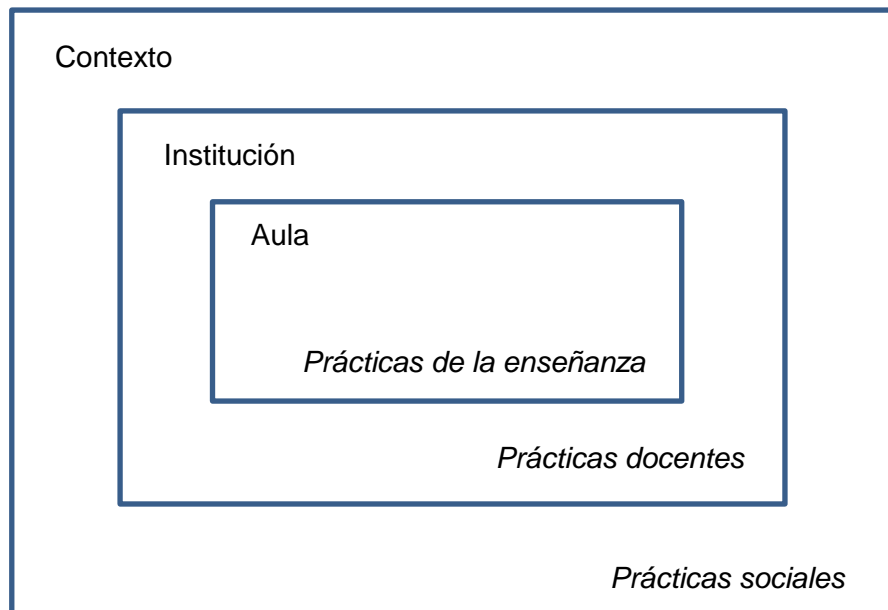


Figura 5.1. Prácticas anidadas.

Es decir que “la práctica docente se desarrolla dentro de marcos que prefiguran la acción. Pero estas dimensiones que prefiguran la acción constituyen parte de las prácticas y son también producto de prácticas específicas” (Feldman, 1993:28). Lejos de proceder sólo de decisiones básicamente personales, son el resultado del entrecruzamiento de la formación y trayectoria de los docentes, de ciertos rasgos inherentes a la tarea y de un buen número de variables complejas que operan en el escenario singular de cada institución educativa. El carácter institucionalizado que así las define signa y especifica su desenvolvimiento en la medida en que se inscriben necesariamente en el entramado de una organización escolar, con jerarquías establecidas y sujetas a regulaciones diversas y controles burocráticos. Por otro lado, se asientan sobre una larga tradición histórica que alimenta la construcción de imágenes sociales y personales sobre la docencia invadiendo subrepticamente las formas habituales en que ésta tiene lugar. En este marco, condicionantes, acción y representación o saber del profesor configuran una red de interrelaciones que refleja las formas heterogéneas en que puede manifestarse la práctica docente y los modos diferentes de asumir los roles, cuya recurrencia conduce a la consolidación de estilos profesionales idiosincrásicos.

Desde esta mirada amplia, cobra sentido, entonces, la expresión prácticas de la enseñanza (o prácticas pedagógicas) para remitir tanto a los modos más específicos

de relación entre sujetos y objeto de conocimiento, centrados en el enseñar y el aprender, como a las prácticas que rodean esta relación. Se trata de una práctica compleja que –superando la reducción de la enseñanza a una cuestión instructiva (visión simplificadora)– toma en cuenta todos los factores personales, contextuales e institucionales, los cuales hacen de la enseñanza una tarea con implicaciones morales, emotivas y políticas (Arnaus, 1999).

Las ya clásicas notas de multiplicidad, complejidad, simultaneidad, inmediatez, indeterminación, imprevisibilidad, implicación personal y ética que caracterizan la práctica docente dan cuenta del carácter multidimensional y dilemático del acto pedagógico (Diker y Terigi, 1997), a la vez que comprometen a los espacios de formación a redoblar esfuerzos en pos de la construcción de capacidades que atiendan a esta especificidad.

3.2. De encuadres y propuestas formativas

Práctica Docente Integradora (PDI) es una materia perteneciente al Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades. Es la última asignatura de los planes de estudio de las carreras de profesorado que se imparten en la Universidad Nacional del Sur, cuya finalidad es el análisis de los referentes teóricos que permiten confrontar la realidad escolar, y la organización e implementación de la Residencia pedagógica¹³⁶, como requisito de la formación docente.

La cátedra reúne un alumnado altamente heterogéneo, en tanto que es portador de distintas percepciones, experiencias y capacidades según las carreras de origen. Entre sus rasgos más relevantes pueden señalarse los siguientes:

- Proviene de las distintas carreras que ofrecen el grado de Profesor, cuya variedad abarca las áreas de las Ciencias Exactas (Matemática, Física), las Básicas y Tecnológicas (Química) y las Ciencias Humanas y Sociales (Letras, Historia, Filosofía, Geografía, Economía, Administración).
- Manifiestan disparidad en torno a la apropiación de conocimientos vinculados a la vida escolar, en tanto que algunos acreditan experiencia en la docencia.

¹³⁶ En Argentina se denomina *Residencia pedagógica* o *Residencia docente* al período estipulado para realizar las prácticas de la enseñanza. Es sinónimo de lo que en muchos países europeos se conoce con el nombre de *practicum*.

- Desarrollan estrategias de aprendizaje durante el trayecto formativo disciplinar de origen, las cuales pueden actuar tanto en continuidad como disruptivamente respecto de los modos de aprender que postula Práctica Docente Integradora.
- Han realizado un proceso de socialización como alumnos universitarios según los rasgos de la cultura institucional del Departamento al que pertenecen.
- Participan de un Asesoramiento para la realización de las prácticas docentes desde las Didácticas Especiales, las que presentan diferencias en el abordaje epistemológico de los contenidos disciplinares y su enseñanza, de acuerdo con el encuadre teórico y metodológico sustentado por el profesor a cargo.
- Presentan un amplio rango de edad que oscila entre los 22 y los 40 años.

En este marco, la propuesta pedagógica de Práctica Docente Integradora intenta promover la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir del reconocimiento de las características de la escuela secundaria y del grupo áulico. Se presenta como un espacio “bisagra” entre la biografía escolar¹³⁷, la formación de grado y la futura socialización profesional. Al reconocer el carácter formativo de cada uno de estos ámbitos, pretende generar instancias de objetivación de las clases escolares, de análisis, revisión y transformación de las prácticas (Aiello y Fernández Coria, 2006; Aiello, 2009).

Se trata de una materia anual, cuyos espacios de aprendizaje desenvuelven el trabajo pedagógico entre la universidad, en su carácter de institución formadora, y las escuelas secundarias, como instituciones receptoras de residentes. La Figura 4.2. esquematiza la articulación interinstitucional, así como las actividades que se proponen para los sucesivos períodos académicos.

¹³⁷ Se entiende la *biografía escolar* “como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar este ‘fondo de saber’ orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995:80). Por ello, el trabajo con estas representaciones de los estudiantes es una forma privilegiada de abordar la complejidad en la práctica formativa (Arnaus, 1999).

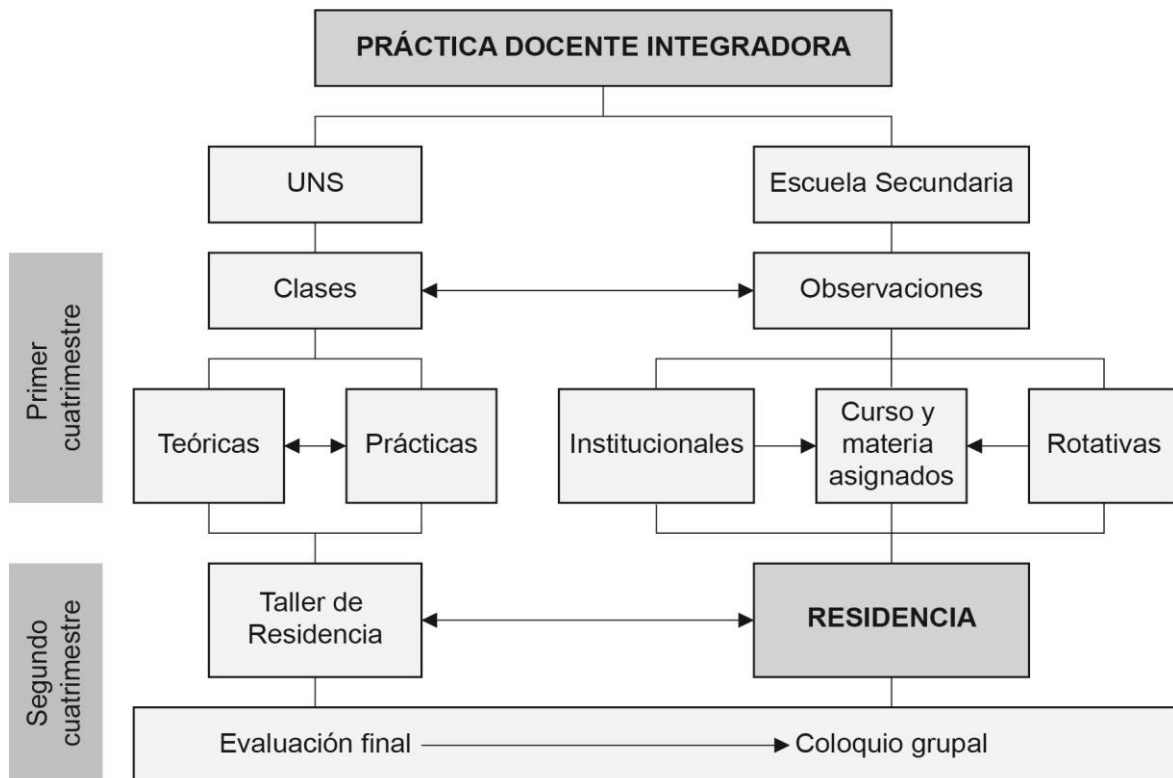


Figura 5.2. Espacios de aprendizaje de Práctica Docente Integradora.

La propuesta de enseñanza se concibe como una secuencia metódica (Davini, 2008), como una construcción metodológica que “deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1999:85), en la que también tiene su expresión la adopción de una perspectiva axiológica e ideológica por parte del docente. Implementa un dispositivo de formación¹³⁸ –como analizador de situaciones, revelador de sentidos y provocador de transformaciones– que plantea modalidades de trabajo y actividades diferenciadas para el primer cuatrimestre (marzo – junio) y para el segundo (agosto – noviembre).

¹³⁸ Marta Souto (1999, 2007) define al dispositivo pedagógico-instrumental como un acuerdo entre personas, tiempos, recursos y objetivos que crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión. “El dispositivo es una modalidad metodológica [...] Es un artificio, una invención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse. Se da en la temporalidad, en la duración y trabaja sobre los procesos. Es un arreglo de tiempos, espacios, personas, componentes teóricos y técnicos que se orienta a metas de formación. El dispositivo incluye la reflexión sobre sí mismo, y sobre los formadores y sujetos en formación” (2011:37).

a) Primer cuatrimestre: Las actividades sustentadoras de la práctica docente

Durante el primer cuatrimestre se programan dos encuentros teórico-prácticos semanales: uno desarrollado en clases plenarias y otro en comisiones, de entre 25 o 30 estudiantes cada una. Estas clases se nuclean en torno a la presentación de trabajos prácticos que abordan las distintas dimensiones de la práctica docente: la dimensión institucional y organizativa, la dimensión político-legislativa, la dimensión epistemológica y la dimensión del trabajo áulico, las cuales constituyen, a su vez, los ejes organizadores de los contenidos de la asignatura. Conformados por una secuencia de actividades, suponen sucesivas aproximaciones a las instituciones educativas y articulaciones de la teoría con la práctica de complejidad creciente.

La realización de estos trabajos requiere la inserción temprana y gradual de los alumnos en diversas escuelas secundarias de la ciudad, entre las que cuentan las cuatro escuelas secundarias dependientes de la UNS (por ende, adscriptas a la órbita nacional): la Escuela de Ciclo Básico Común, la Escuela de Comercio, la Escuela Normal Superior y la Escuela de Agricultura y Ganadería¹³⁹, y alrededor de una decena de escuelas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, de diferente orientación (secundarias y técnicas) y emplazamiento urbano (céntricas y periféricas). Se asume que esta diversidad permite referenciar las prácticas de enseñanza en diferentes perfiles institucionales y en la heterogeneidad sociocultural que caracteriza a las instituciones educativas (Diker y Terigi, 1997). No obstante, también implica el cambio de una cultura organizativa a otra y, por ende, la emergencia de tensiones que es preciso develar, negociar y descontracturar (Aiello, Fernández Coria y Menghini, 2002).

El trabajo de campo en las escuelas se desenvuelve en instancias grupales¹⁴⁰ e individuales. Las primeras tienden a facilitar la construcción de conocimientos contextuales, institucionales y del aula. Incluyen diversas actividades, como el análisis de documentos y normativas de la institución; entrevistas al personal directivo, docentes, auxiliares, equipo psicopedagógico y otros informantes clave; observaciones del barrio en el que se inserta la escuela mediante recorridos de reconocimiento, entre otras. Las informaciones producidas son registradas en el cuaderno de campo que

¹³⁹ Estas escuelas secundarias han actuado históricamente como departamento de aplicación de la formación docente.

¹⁴⁰ La conformación de los grupos, que reúnen tres o cuatro estudiantes de distintas disciplinas, y la asignación de escuelas secundarias para su inserción son definidas por la cátedra.

lleva cada alumno residente y conforman la base sobre la cual habrán de elaborar el diagnóstico institucional y áulico.

Las instancias de trabajo individual consisten en observaciones participativas que habilitan la inserción progresiva en un curso de la escuela asignada y en una materia afín a su carrera de profesorado, y que preparan en las responsabilidades y tareas que la residencia demandará. Las posibilidades de desarrollar una observación de este carácter están configuradas por múltiples factores, tales como las relaciones entre residentes y docentes, las personalidades de los sujetos, las concepciones de los tutores acerca de sus roles. La decisión en torno a asumir gradualmente algunas actividades en calidad de “ayudante”, inscribe las ayudantías entre los “dispositivos de anticipación a la residencia”, los cuales “apuntalan a los estudiantes, andamian sus aprendizajes [...]. Son formas de entrar a la realidad del aula, de conocer su complejidad desde roles menos jugados y comprometidos que el de practicante directo” (Souto, 2011:43-44).

Desde la cátedra se sostiene que:

Observar no puede ser la única actividad a desarrollar en el período de iniciación en la docencia, más allá de que resulte fundamental un período de conocimiento de la realidad en la cual se va a intervenir con una práctica pre-profesional. Desde la cátedra de Práctica Docente Integradora, insistimos en la necesidad de acompañar la observación con la realización progresiva de tareas docentes, lo cual, si bien puede resentir el registro de lo observado, habilita una mirada sobre la propia acción. Así, el residente observa mientras actúa, se observa actuando, a la vez que observa a los sujetos con los cuales interactúa. Estamos apostando a una tarea de mayor complejidad, pero que asigna otro sentido a la observación, que se condice con la actividad propia que realizan los docentes en sus intervenciones cotidianas (Menghini, Fernández Coria, Díaz, Aiello, 2012:3).

Al comienzo del período, las observaciones se realizan como mínimo una vez a la semana y avanzado el mismo los estudiantes participan de la totalidad de las clases impartidas (observaciones intensivas). También se prevé un cierto número de observaciones rotativas que persiguen la consideración del desempeño de los alumnos con otros profesores, o del profesor orientador en otros cursos de la misma escuela.

b) Segundo cuatrimestre: El Taller como espacio de acompañamiento de la Residencia pedagógica

Durante el segundo cuatrimestre, las clases adoptan la modalidad de taller, como espacio de aprendizaje especialmente construido para acompañar el proceso de

residencia docente en las escuelas y posibilitar la alternancia entre ambas instituciones formadoras (Ferry, 1997).

En calidad de “alternativa privilegiada”¹⁴¹, el Taller de Residentes se entiende como una opción metodológica que, centrada intencionalmente en el análisis de las prácticas, posibilita la generación de un ambiente de trabajo especial que favorece la reflexión, el intercambio, la confrontación, y, a la vez, facilita la elaboración de las tensiones emocionales que usualmente soportan los residentes durante su proceso de inserción en las instituciones educativas.

Desde el punto de vista organizativo, y en función de la cantidad de cursantes, se constituyen comisiones integradas por alumnos provenientes de distintas carreras procurando tanto la heterogeneidad disciplinar como la equiparación numérica de los grupos. Asimismo, se prevé la realización de ocho o diez encuentros semanales, de dos horas de duración cada uno.

Desde el punto de vista didáctico-curricular, la propuesta prioriza actividades de análisis, reflexión y transformación de la práctica docente, requiriendo la participación activa de los alumnos y, más aún, la promoción creciente de un compromiso con la tarea en términos de aprendizaje grupal¹⁴².

Se asume –siguiendo a Menghini (2012)– que las prácticas durante la formación inicial deberían ser un espacio para la reflexión, el análisis, la investigación, a la vez que fuente de interrogación¹⁴³ acerca de la realidad escolar y posibilidad de articulación con los marcos conceptuales. Según Edelstein y Coria, “se impone confrontar permanentemente, a cada paso y no sólo al final, desde cada espacio de conocimiento, en el aula o fuera de ella, las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta” (1995: 22), siempre cuidando de no forzar la práctica y querer

¹⁴¹ Para Edelstein y Coria, “el taller es un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolos, obligándolos a hablar, a decir lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras” (1995:83).

¹⁴² Desde la perspectiva de la complejidad, sostenemos que es en el campo de lo grupal donde se articulan lo individual, lo institucional, lo social y lo ideológico; donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios o reales) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje. El carácter singular de las prácticas pedagógicas se cifra precisamente en la posibilidad de concertar esas articulaciones. Algunos rasgos de su singularidad provienen de las relaciones interpersonales que surgen en la cotidianeidad; otros, de las disposiciones a aprender, intereses, ideologías de los sujetos que conforman el grupo.

¹⁴³ Para Souto, “la práctica es fuente de conocimiento singular y su profundización permite teorizaciones. El camino es aquí inductivo: va de la realidad a la posibilidad de teorización y de construcción de conocimientos a partir de ella. La práctica nos formula preguntas, plantea zonas de incertidumbre que permiten formular problemas a resolver, requiere de la invención y la creación y no de la aplicación técnica” (2011:35).

atraparla en marcos teóricos que terminen obturando la reflexión que se pretende. En la misma línea, Souto afirma que:

[...] analizar la práctica es referirse a ella, es hacerse la pregunta amplia sobre sus características y sus resultados específicos, sobre sus sentidos para los actores; esa producción ¿en qué cambió la realidad?; ¿qué cosas sucedieron?, ¿qué sentidos se construyeron? Indagar sobre estas preguntas ya corresponde al orden del análisis de la práctica (2011: 35).

Para que sea posible una práctica reflexiva, se requiere pensar y planificar dispositivos que lo favorezcan, tanto referidos a la práctica en sí misma como a otras instancias en las cuales ella se convierte en objeto de análisis, teniendo en cuenta que “la formación en las prácticas tiene por *objetivo*¹⁴⁴ la preparación para la profesión, por ello es de carácter pre-profesional y toma por *objeto* las prácticas mismas” (Souto, 2011:33).

Desde las percepciones de los estudiantes –tal como interpretáramos en un trabajo *ad hoc* (Aiello y Fernández Coria, 2006)–, el Taller es comprendido mediante diferentes atribuciones de sentido:

- Como instancia de aprendizaje, espacio de producción, de construcción, que conlleva esfuerzo y trabajo asociados al proceso de aprendizaje, lo cual se contrapone a la idea del taller como un lugar para la dispersión y la charla superficial.
- Como un lugar de construcción de conocimientos sobre la práctica docente que incorpora al colectivo estudiantil a la tarea, propiciando el surgimiento de actitudes cooperativas para el trabajo intelectual y el ejercicio del rol mediador del profesorado. Dado que tanto el contenido que en él se aborda como la forma que adopta tienen valor pedagógico, su implementación significa una ruptura respecto de formas tradicionales de cursado.
- Como dispositivo analizador de la práctica docente, perspectiva que permite reconocer los supuestos subyacentes como contenidos latentes de la cotidianeidad escolar, convirtiéndolos en el punto de partida para pensar y transformar las prácticas (Achilli, 1986, 2000; Ageno, 1989). Moviliza capacidades para avanzar en la tarea de “desciframiento” de los fenómenos escolares, donde la búsqueda de alternativas, el análisis pluridimensional, la reflexión, la comprensión, el debate, constituyen vías pertinentes para

¹⁴⁴ El resaltado en itálica corresponde al texto original.

sostener la articulación de la teoría con la práctica y la posibilidad de construir teoría a partir de la práctica (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997).

- Como lugar de encuentro e intercambio, donde la socialización de experiencias habilita a objetivar la propia práctica a partir de la mirada del otro. En este sentido, el interjuego de roles, la actuación alternada como sujeto y como objeto, previstos en el encuadre mismo del Taller, son condición de posibilidad para constituirse identitariamente como docentes.
- Finalmente, como espacio de contención emocional, en tanto que facilita la exposición de los miedos, “prejuicios, conflictos no tramitados [...] y, mediante reflexiones apropiadas, son repensados y ayudan a un mejor encuadre y capacidad para que se pueda sortear el factor obstruyente” (Mansione, 2004:15).

Paralelamente al desarrollo del Taller, en el ámbito de la escuela y curso asignados, los estudiantes dan comienzo al período de Residencia propiamente dicho.

4. LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA:

ESPACIO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN EL NIVEL SECUNDARIO

En el encuadre pedagógico-curricular asumido por la cátedra de Práctica Docente Integradora en la que se inserta, la Residencia marca una fuerte diferencia con su antecesora directa: la tradicional Práctica de la enseñanza, pues no se trata de un apéndice de la formación teórica previa, donde se pone en acto lo ya aprendido, ni tampoco se piensa que la enseñanza sea una mera práctica o la docencia un repetido ejercicio de transmisión. Por el contrario, las prácticas de la enseñanza en instituciones de nivel secundario se plantean como un cierto tipo de ensayo sobre el cual amerita reflexionar. Este proceso reflexivo incorpora el análisis crítico de los modelos docentes construidos en diversos momentos de la vida escolar del residente como estructuras pedagógicas (de comunicación, metodológicas, de organización curricular, de evaluación) y promueve su reestructuración mediante el ensayo de soluciones globales, a partir de la consideración científica y contextualizada de la situación problemática en la que se realizó la intervención. Es en este sentido que la residencia se piensa como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva de la práctica profesional, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la

misma desempeñan un rol fundamental. En ello reside, justamente, su carácter de zona de formación pre-profesional –y no de enseñanza– que “anticipa un rol propio de la profesión y prepara para su desempeño en situaciones cuidadas, supervisadas, preparadas para ese fin, las que, aunque aproximan a la realidad profesional, no lo son aún” (Souto, 2011:24).

Como parte del trabajo de alternancia que supone el período de residencia docente, entendemos que:

[...] la sola inmersión en la práctica no es suficiente, al contrario, puede reforzar la racionalidad técnica, tendiendo a considerar esa inmersión como proceso adaptativo a las reglas de juego de la enseñanza, sus rutinas, sus rituales, más que su transformación. Es necesario reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción, dotar a la formación de significados para la reflexión y la acción (Davini, 1995).

En el mismo sentido se expresan Edelstein y Coria al postular que en los procesos formativos:

[...] sería fundamental asumir como planteo metodológico la progresiva reconstrucción de las prácticas, analizando sistemáticamente las posiciones que se ocupan en el campo educativo (en las instituciones formadoras y aquellas en las que se concretan las experiencias de práctica), las experiencias de los agentes (categorías de percepción y apreciación, disposiciones) que estructuran acciones y las representaciones a ellas asociadas (tomas de posición) (Edelstein y Coria, 1995:30).

De este modo, si bien las formas de saber pedagógico (teoría) y la acción educativa (práctica) son diferentes, se relacionan de tal modo que su síntesis constituye “lo que forma en la formación del profesorado” (Terhart, 1987:133). Importa, entonces, tomar como objetos de conocimiento los episodios escolares –las clases, las situaciones institucionales– que protagonizan como residentes, a partir del análisis de las huellas del pasado escolar. La revisión así emprendida hará posible pensar en prácticas que reconozcan su derivación de procesos críticos y reflexivos, en las que la introducción de innovaciones sea una consecuencia de la deliberación y la elección razonada, y no de aplicaciones instrumentales acríticas. En palabras de Mottet:

[...] se trata sobre todo de considerar el proceso de formación en el que se encuentran comprometidos los participantes o, más exactamente el proceso activo de transformación por el cual construyen sus propios saberes y saber hacer. Desde este punto de vista, la práctica no es más el conjunto de realidades educativas preexistentes que uno descubre cuando uno va sobre el terreno; y la teoría tampoco es el conjunto de saberes objetivados que conviene conocer antes de pasar a la acción. Se trata en cambio de partir de las propias prácticas y las propias teorías para ponerlas en juego a través de las tareas a realizar y los problemas a resolver (1992:9).

Sostenemos que la Residencia docente es una modalidad de formación en la práctica que se produce en el cruce entre instituciones y sujetos, cuya interrelación – para el caso del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur (al igual que para el resto de los profesorado que se imparten)– puede observarse en la siguiente figura:

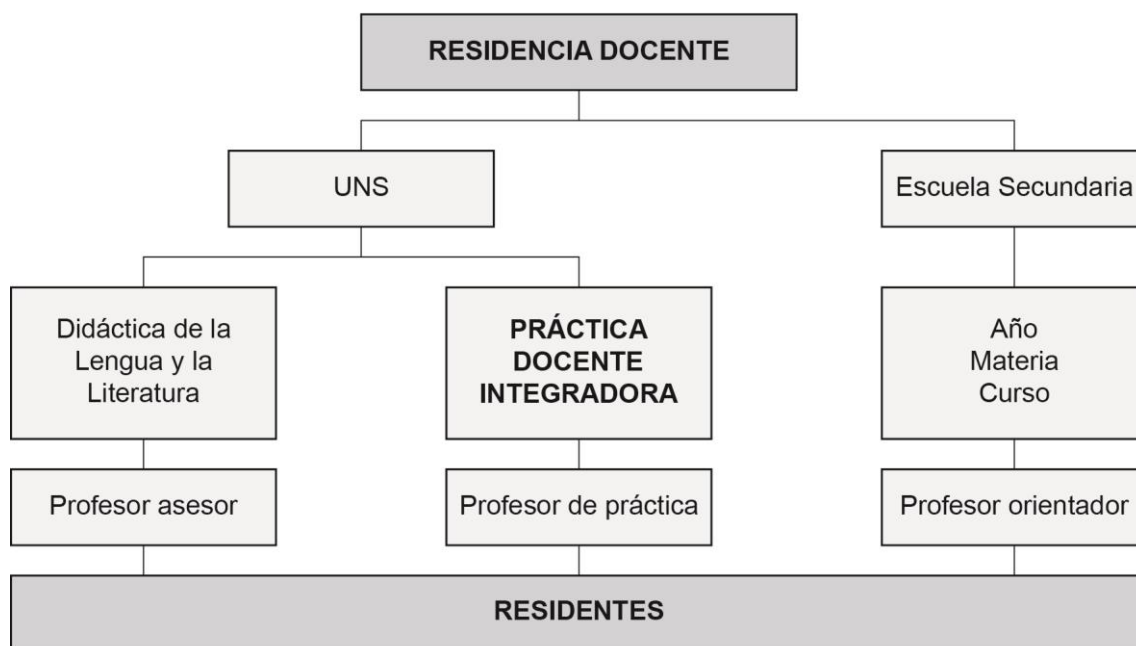


Figura 5.3. La Residencia docente: en el cruce entre instituciones y sujetos.

En el plan de estudios del Profesorado en Letras –como ya hemos señalado–, la Residencia docente forma parte del programa de la asignatura Práctica Docente Integradora. Sin embargo, la realización de las prácticas de la enseñanza pone en relación otros espacios formativos universitarios, entre los que se destaca la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura, que cuenta con una asignación específica de tareas al efecto, amén de otras materias disciplinares de consulta, cuya selección opcional depende de los contenidos escolares a enseñar. Asimismo, la universidad en su carácter de institución formadora se vincula estrechamente con las escuelas secundarias (sus cursos y el profesorado), como instituciones receptoras de los residentes. Cada uno de estos ámbitos cuenta con la figura de un profesor responsable, con funciones diferenciadas.

4.1. Práctica institucionalizada, por ende, reglada

Desde la perspectiva institucional, la Residencia es una actividad formativa que, en tanto concita la puesta en relación con otras instituciones educativas vinculadas al efecto, se encuentra regulada por un Reglamento de Residencia docente (UNS, 2002) –en vigencia desde el año 2003– que establece los deberes y los derechos de los distintos actores que coparticipan en la tarea. Asimismo, constituye un requisito académico cuya acreditación habilita a la obtención del título de profesor.

El Reglamento se compone de ocho artículos, a saber:

- Artículo 1: Requisitos
- Artículo 2: Docentes responsables
- Artículo 3: Organización y duración
- Artículo 4: Derechos y deberes del alumno residente
- Artículo 5: Prolongación y suspensión de la residencia
- Artículo 6: Funciones de los docentes de Práctica Integradora
- Artículo 7: Funciones de los Asesores de disciplinas
- Artículo 8: Funciones de los profesores de los cursos

Desde una mirada analítica, puede observarse que el conjunto de los artículos establecen las normas que rigen la Residencia docente nucleadas básicamente en dos órdenes: el organizativo-estructural y el referido a los sujetos principales que se vinculan durante su realización, considerando los siguientes aspectos:

Tabla 5.2. Aspectos normativos de orden organizativo-estructural y referidos a los sujetos involucrados del Reglamento de Residencia docente.

REGLAMENTO DE RESIDENCIA DOCENTE				
1. Normas de orden organizativo-estructural				
Carácter de la Residencia	Requisitos	Organización y duración	Actividades	Prolongación / Suspensión
Trabajo práctico integrador de Práctica Integradora	Haber aprobado: - los trabajos prácticos anteriores - el examen psicofísico - las materias pedagógicas y disciplinares requeridas según plan de estudios.	Períodos: - Inserción institucional De 4 a 6 semanas.	Recolección de información. Observaciones de clases. Elaboración del diagnóstico institucional y del curso. Elaboración de planificaciones de unidad didáctica y de clases.	
		- Residencia propiamente dicha Entre 15 y 20 clases consecutivas	Conducción/Orientación de las clases en la escuela y el curso asignados.	Ante la manifestación de dificultades en su desempeño - superables - no superables en el corto plazo.

2. Normas referidas a los sujetos involucrados			
Alumnos residentes		Docentes responsables	
Derechos	Deberes	Identificación	Funciones
<ul style="list-style-type: none"> - Ser informado sobre su proceso de aprendizaje. - Ser orientado para planificar. - Ser asesorado para reflexionar sobre su práctica. - Ser respetado en su proceso de aprendizaje. - Ser evaluado según criterios especificados. - Obtener prolongación de su residencia, si procede. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentarse en escuela y curso con autorización. - Ajustarse a todos los requerimientos de la escuela. - Llevar un "Registro de actividades de Residencia" avalado. - Lograr conocimiento de escuela y curso (diagnóstico). - Planificar la unidad didáctica y las clases, según orientaciones del Asesor. - Tener aprobados todos los planes por el Asesor, en tiempo y forma. - Presentar anticipadamente las planificaciones al profesor orientador. - Llevar un registro del aprendizaje de los alumnos y realizar una evaluación. - Llevar una "Carpeta de Residencia" con documentos y materiales de la práctica. - Comunicar ausencia del profesor orientador. - Presentarse al examen final de Práctica Integradora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores de Práctica Integradora 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar escuelas y cursos. - Coordinar la distribución de los alumnos en escuelas y cursos. - Autorizar a comenzar la residencia. - Observar a los alumnos durante la residencia. - Mantener contacto con autoridades escolares y docentes involucrados. - Evaluar al residente.
		<ul style="list-style-type: none"> - Profesores Asesores disciplinares 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar escuelas y cursos. - Orientar en la elaboración de planificaciones y preparación de actividades. - Aprobar y avalar las planificaciones. - Observar a los alumnos durante la residencia. - Favorecer la reflexión sobre la práctica docente. - Acordar con el Profesor de Práctica el tiempo efectivo de la residencia. - Decidir junto con el Profesor de Práctica la prolongación o suspensión de la residencia. - Evaluar al residente.
		<ul style="list-style-type: none"> - Profesores orientadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar al residente en contenidos, metodología, actividades, etc. - Insertar progresivamente al residente en el aula y la institución, asignándole tareas de creciente complejidad. - Cumplimentar las planillas de "Observación del alumno residente". - Participar en la evaluación del residente.

Desde el punto de vista reglamentario, la Residencia se integra a la propuesta pedagógica de la cátedra Práctica Docente Integradora en calidad de trabajo práctico de carácter integrador y, como tal, es parte de un proceso más extenso que reconoce dos instancias de formación práctica:

- a) El período de observación contextual, institucional y áulica.
- b) El período de Residencia propiamente dicho, en el cual el practicante o residente se hace cargo de la intervención pedagógica (entre 15 y 20 clases consecutivas) en un curso asignado de una determinada escuela, en una materia relacionada con la especialidad para la que se forma, durante un lapso de tiempo que oscila entre uno y dos meses de duración.

Para el residente, la realización de la Residencia concita, como veremos, el trabajo entre la universidad y la escuela secundaria, a la vez que la interrelación con docentes de ambas instituciones que asumen roles propios en relación con esta instancia de formación práctica.

4.2. El encuentro de instituciones formadoras

La realización de la Residencia pedagógica promueve la reunión de la universidad y las escuelas asociadas conjugando sus aportes predominantes: la preparación inicial, como cometido intencional de las primeras, la socialización profesional, como resultado de la inserción en las escuelas del nivel habilitante. Ambas instituciones juegan papeles preponderantes y diferenciados en orden a la formación de los docentes, a la vez que se reconoce que responden a lógicas organizacionales y curriculares diferentes, *alomorfos*¹⁴⁵, generando tensiones a las que es preciso atender.

Así, desde el punto de vista organizacional, en tanto que la universidad se concibe como una organización débilmente acoplada (Clark, 1983; Krottsch, 1994), con múltiples dependencias, funciones, objetivos, etcétera, la organización escolar es monolítica, lineal y jerárquica. En otro orden, la universidad nacional responde a una organización democrática, gobernada por cuerpos unipersonales y colegiados, con participación de alumnos, con grados de autonomía académica que le permiten fijar sus propias normas en algunos campos de acción. La escuela, por su parte, tiene una

¹⁴⁵ *Alomorfismo*, del griego del griego antiguo *ἄλλος* (*állos*): "otro", "distinto" y *μορφή* (*morfos*): "forma". Proponemos esta adjetivación para señalar la diferencia existente respecto de los modos de funcionamiento de los institutos superiores y de la escuela secundaria, cuyo *isomorfismo* define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre las lógicas de ambas instituciones (Davini, 1995).

conducción básicamente unipersonal, está sujeta a normativas que regulan el conjunto del sistema educativo y, por ende, dispone de un margen de autonomía limitado, habitualmente relegado a aspectos secundarios de la vida institucional.

Refiriéndonos a las cuestiones curriculares, asumimos que el núcleo de toda organización educativa está en lo curricular¹⁴⁶ y esto es tan válido para las escuelas de distintos niveles como para las universidades. Sin embargo, los formatos, la complejidad, el diseño, la estructura y la organización curricular varían sustancialmente. Mientras las escuelas aparecen, fundamentalmente, como transmisoras del conocimiento, las universidades se ligan a la producción y generación del mismo. Así, las formas de trabajar con el conocimiento configuran prácticas, normas, culturas e identidades que suelen experimentarse como extremadamente lejanas. A esto se suma que, en general, en la universidad se enseña el conocimiento disciplinar sin atender a la situación de que *a posteriori* el mismo tendrá que ser enseñado en las escuelas.

En este contexto, los docentes de Práctica Docente Integradora –como responsables de la relación con las escuelas– parten de reconocer las diferencias existentes y las tensiones que estas generan, pero apuntan a resaltar la riqueza que aporta el trabajar con la diversidad cultural institucional en las instancias de formación. Atender a la complejidad que conlleva trabajar colaborativamente con una variedad de instituciones, sus directivos, docentes, normas, etc., exige promover instancias de coordinación, establecer acuerdos sobre la designación de docentes orientadores y cursos para recibir practicantes, facilitar la articulación de los proyectos institucionales con las exigencias de la práctica, entre otras.

Para los estudiantes, el enfoque institucional de la universidad en ambas dimensiones –organizacional y curricular– representa una ruptura respecto de su biografía escolar previa y, por ende, la “vuelta a la escuela” suele resultar una instancia crítica o, al menos, bastante complicada sobre la que es pertinente reflexionar.

No menor importancia revisten las múltiples demandas que desde las instituciones intervinientes se sostienen. Así, desde la universidad se espera que las escuelas asociadas asuman una postura formadora y se constituyan en un real espacio de aprendizaje para los residentes; que los docentes orientadores acompañen

¹⁴⁶ Para Beltrán Llavador y San Martín Alonso que “lo que presta una identidad propia a las organizaciones escolares permitiéndoles diferenciarse de otras es, precisamente, el curriculum” (2000:39).

y guíen a los residentes, poniendo a su disposición normativas, planes, proyectos; y, asimismo, que implementen una práctica reflexiva (con explicitación de criterios, fundamentación de decisiones, etc.) e inviten a los residentes a actuar de manera semejante.

Las escuelas, por su parte, demandan el cumplimiento de ciertos requisitos administrativos por parte de profesores de práctica y alumnos (autorizaciones, permisos, etc.); la actitud responsable y el comportamiento “adecuado” por parte de los residentes (llegar a horario a clase, forma de conducirse –vestimenta, trato, formalidades–, mantenimiento del orden en el aula, acatamiento de instrucciones institucionales, etc.); la aportación de cierta actualización metodológica, entre otras cuestiones (Menghini, Aiello y Fernandez Coria, 2002).

4.3. Los sujetos de las prácticas

La Residencia docente es un espacio formativo que bien podría definirse como campo intersubjetivo sin parangón. Sin mencionar a los directivos de la escuela secundaria, el profesorado y los auxiliares (quienes también algo dicen y hacen al respecto), en el mundo de las prácticas de la enseñanza confluyen: el residente, el profesor de práctica, el profesor asesor de la didáctica de la disciplina, el profesor orientador, titular de la materia en la que se practica y, además, los alumnos del curso. Interesante grupo de profesores y de alumnos y, en el medio, pivoteando en una u otra dirección, el practicante, en su doble condición de profesor y alumno. Veamos algunos rasgos de estos sujetos involucrados en un proyecto común.

4.3.1. El residente

Nos es significativo introducir esta breve reflexión sobre el sujeto protagónico de las prácticas docentes, a partir de una serie de metáforas con las que María Saleme (1995) caracteriza al practicante y a la difícil tarea a la que se enfrenta:

Practicante... sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que tiene que aprender en plena guerra a montar bien. Descubridor que no tiene que fatigarse por lo que le asombra. Porque viene precisamente a eso: a descubrir, a descubrirse. Hecho de vigilia que se soporta en soledad puesto que ya no es el espejo lo que cuenta, sino la re-fundación de los sentidos. Soportar en soledad la doble crisis: la del conocimiento del objeto y la del conocimiento del conocimiento, vuelve inocua a la palabra practicante.

Sencillamente se empieza a ser maestro, si se acepta la estatura intelectual y se reconocen las limitaciones impuestas por el amor propio.

De manera acaso menos poética, pero igualmente metafórica, una colega suele referirse a los practicantes/residentes sosteniendo que son los únicos actores que estrenan una obra sin ensayo previo...

Curiosa o paradójicamente la figura del residente se ubica en el interregno que se produce entre el inminente abandono de su posición de estudiante y su próxima constitución como docente. Definido por la negativa, “aún no es” docente, sin embargo, es un alumno muy particular que se aviene a emprender una tarea de la que se espera y pretende que actúe como tal.

Más allá de las ambigüedades contenidas en estas expresiones, amén de la referencia a un lugar de indeterminación, lo cierto es que realizar la Residencia docente significa una transición de un estado a otro que toma al sujeto en su totalidad, conmueve profundamente y no se vive sin conflictos o tensiones. Esta transición suele compararse con un “rito de pasaje” o “pasaporte” (Edelstein y Coria, 1995), que señala la mudanza de ser alumno a ser docente, de la autonomía individual a la autonomía en el marco de una organización escolar, de un proyecto individual a un proyecto común. En tanto construcción de las instituciones formadoras, la lectura de la residencia como un rito de iniciación¹⁴⁷ posibilita el develamiento de algunos sentidos que se adjudican a la experiencia.

Los ritos de paso o los rituales iniciáticos están presentes en las actividades de los pueblos primitivos para llevar a cabo transiciones entre etapas o estados del ciclo vital de los individuos. Las trazas o huellas de éstos perviven en las sociedades complejas (como en el caso del servicio militar o de los exámenes de graduación), reconociendo una fuerte implicación del sujeto que protagoniza tales eventos. Estas instancias –presentes a través de los siglos– implican una serie de desafíos que ponen a prueba la idoneidad del iniciado, su valía, la adquisición de ciertos conocimientos o destrezas y, en particular, constituyen una experiencia personal singular, cuyo fuerte tono emocional deja su impronta y condiciona el futuro. En carácter de pasaje, a su término, el estado del participante se modifica adquiriendo otra posición en el grupo social de pertenencia (Aiello, Diaz, Fernández Coria y Yasbitzky, 2008).

¹⁴⁷ No podemos dejar de advertir que esta forma de referirnos a la residencia es, en sí, una proyección metafórica, la cual, necesariamente parcial, descubre un sentido a la vez que oculta otros.

La idea de iniciación a la docencia aparece frecuentemente asociada a una actividad que se muestra por primera vez, a lo novedoso, el debut, el lanzamiento. Alude a prueba o demostración, señalando la presencia de un componente evaluativo. Se admite razonablemente la posibilidad del error, pero hay también un compromiso de enmienda y mejora con vistas al futuro. Las implicaciones que tiene la práctica como propuesta relacional con los alumnos con los que se trabaja ponen de manifiesto la fuerza de la iniciación. En particular, se instala el hacerse cargo de las diferencias y reconocerse a sí mismo en el rol estrenado.

Durante las prácticas, los residentes ponen en acto los deseos y mandatos internalizados en sus trayectorias escolares, esto es, las variadas formas de pensar y actuar la enseñanza, dando lugar a la construcción del *habitus*¹⁴⁸. Asimismo, suelen interpretar el período de residencia como un reto a la creatividad, un desafío a la imaginación; por ello, es suficientemente común que se apliquen a la búsqueda de innovaciones con las que transformar las prácticas habituales. No desconocen el carácter ficcional atribuible a esta experiencia y asumen que la “verdadera” práctica docente es la que vendrá después (Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 2011). Sin embargo, en las instancias de práctica los residentes no hacen como si enseñaran, por el contrario, enseñan; ni tampoco los alumnos hacen como si aprendieran, deben aprender.

El derrotero por las prácticas de la enseñanza preocupa, perturba, inquieta, moviliza a sus principales protagonistas; no obstante, este pasaje –a diferencia de las prácticas profesionales– no se transita en soledad, sino entre las figuras de docentes que tienen como función común e indistinta acompañarlo, asesorarlo, orientarlo en la toma de decisiones cotidianas.

4.3.2. El profesor de práctica

Acaso el ingreso de la expresión “formador de formadores”, divulgada hace ya casi tres décadas, haya sido el punto de inflexión más gravitante en la emergencia de nuevos modos de pensar y actuar en lo que a formación de docentes refiere. Entre el conjunto de profesionales docentes dedicados a la tarea, la figura del profesor de

¹⁴⁸ El *habitus* involucra “aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia” (Gutiérrez, 2005:68). La posibilidad de introducir cambios en los *habitus* se puede lograr por un proceso de autosocioanálisis, “mediante el cual el agente social pueda explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello, tomar distancia respecto a esas disposiciones” (*ib.*:75).

prácticas se recorta redefinida y, por ende, resignificada. Decididamente, deja atrás la impronta directiva y controladora asignada tradicionalmente a su rol y se constituye en un sujeto que encara su misión desde una perspectiva de orientación, ayuda y mediación.

El lugar se construye a partir del quiebre con los procesos identificatorios que las variadas situaciones de observación de prácticas promueven en un primer momento. La cuestión pasa por poner entre paréntesis, dejar en suspenso sus propios supuestos teóricos y sus opciones previas, hacer un esfuerzo por descentrarse y mirar la escena desde otro ángulo compartiendo el proceso constructivo que lleva adelante el residente.

Cabe la idea de acompañar interactuando, en el sentido de “abrirse a la escucha y la comprensión de la lógica peculiar de las alternativas generadas por los practicantes” (Edelstein, 1998), en un particular diálogo de pares que desdibuje la asimetría inherente al proceso. Si acompañar es seguir al otro en su paso, interactuar introduce la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el itinerario desplegado, tanto como de acercar otras propuestas de intervención sustentadas, muchas veces, en los saberes de su propia experiencia. Así, poner a disposición el armado de situaciones y recursos, plantear preguntas, ofrecer una aclaración oportuna o un comentario sugerente se inscriben como mediaciones que abren a la posibilidad de promover otras relaciones en las clases y, como tales, revierten sobre el proceso de formación de cada sujeto, sobre su dinámica de desarrollo profesional y personal” (Souto, 2011:26).

4.3.3. El profesor asesor de la disciplina

El asesoramiento es otra forma de mediación en la formación del futuro docente. Representante del conocimiento académico y disciplinar específico, el profesor asesor inscribe su tarea, justamente, en el aporte de la especificidad que le atañe a la enseñanza de la disciplina que convoca a los sujetos de las prácticas.

Así, la elaboración compartida de programaciones curriculares (en los formatos requeridos para la situación de Unidad didáctica y clases diarias) es una oportunidad de intercambios, de revisiones, de búsqueda de propuestas que integren las dimensiones disciplinar, pedagógica y psicológica del hecho educativo en una perspectiva didáctica fundamentada. Es, sin dudas, un espacio privilegiado para la

construcción conjunta y reflexiva de las mejores alternativas para promover los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas de la escuela secundaria.

Durante las etapas interactivas de la enseñanza, la mirada del profesor asesor suma perspectivas de análisis para acompañar la revisión del acontecer real de lo ideado, ampliando las posibilidades de ajuste y mejora de la actuación profesional.

Si como sostiene Terigi “la identidad profesional de los profesores de secundaria [está] más ligada a la disciplina que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes” (2009:128), el asesoramiento debiera tender a fortalecer la construcción de una identidad más equilibrada y acorde con las acciones pedagógicas que se han de desplegar. Coincidimos con la autora en que:

La enseñanza en la escuela secundaria requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de los procesos de apropiación de los contenidos escolares por parte de los alumnos, lo que demanda espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente que posibiliten a los alumnos la apropiación de tales contenidos, bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar. En estos espacios, la disciplina y la enseñanza se articulan de maneras específicas, como partícipes de una organización curricular que persiguen un objetivo común que no puede ser alcanzado por una u otra de manera independiente (*Ib.*, p. 129).

En este orden se expresa la profesora asesora cuando, al comentar la estructura que adopta el diseño curricular provincial de la disciplina, sostiene que:

[...] intento presentarles cómo es esto de que tienen tres ejes de las prácticas del lenguaje y cómo es necesario articular en estos tres ejes los contenidos de la formación disciplinar y de la formación propia de las Ciencias de la Educación (Entrevista a profesora asesora).

4.3.4. El profesor orientador

Los docentes que reciben alumnos residentes en las escuelas secundarias – habitualmente llamados profesores orientadores, entre otras denominaciones– juegan un papel muy importante en el acompañamiento de las experiencias de prácticas de la enseñanza, que depende, en gran medida, de la actitud con que afronten esta función agregada. No desconocemos que sus principales preocupaciones se centran en la formación de estudiantes como ciudadanos y futuros trabajadores, y secundaria y ocasionalmente de la formación de profesores. En este último caso, algunas expectativas que sostienen respecto de las prácticas docentes pasan por reconocer los modos de relacionar la teoría y práctica que ponen en juego los residentes, otras instalan la mirada en la caracterización de las prácticas mismas valorando

alternativamente los enfoques de los que emergen, los procesos implicados y su incidencia en el mantenimiento y/o innovación de las rutinas escolares, en procura de hacer sus propios aportes en términos de formación profesional (Menghini, Diaz, Iriarte, Irazábal, 2009).

En el marco de las políticas educativas actuales se ha tendido a resignificar la figura de estos profesores, definiendo su lugar en las instancias de formación docente inicial. Así, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (MECyT / INFD, 2007) se señala que:

- son el primer nexo entre la escuela y el alumno en formación, actuando como referente a partir del cual los residentes establecen la relación con la institución (#68);
- también son el nexo entre los alumnos de la escuela y los practicantes, en tanto pueden socializar sus propuestas de intervención en la enseñanza (#69);
- son parte de un equipo docente que se conforma junto a los profesores de las instituciones formadoras, para favorecer el aprendizaje del rol y la realización de otras actividades (#70).

En el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional”, del Instituto Nacional de Formación Docente, se afirma que el docente orientador es un “andamio” durante las prácticas y residencias. “Este docente facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes...” (MECyT / INFD, 2008:7). Estas son justamente algunas de las tareas que se espera que emprenda el profesor que recibe practicantes en la propuesta de práctica docente de la Universidad Nacional del Sur. El artículo 8 del Reglamento de Residencia docente (UNS, 2002) enuncia las siguientes funciones de los profesores de los cursos:

- a) Orientar al alumno/a residente en lo atinente a contenidos, metodología, actividades, etc.
- b) Insertar progresivamente al residente en el aula y la institución, asignándole tareas de creciente complejidad (supervisar trabajos individuales y grupales, organizar actividades, exposiciones, etc.).
- c) Cumplimentar las planillas de “Observación del alumno residente”.
- d) Ser partícipe de la evaluación del residente, junto al Profesor de Práctica y el Asesor de disciplina.

4.4. Una observación resignificada

En los contextos escolares, la representación social de la observación condensa múltiples imágenes, entre las cuales se puede mencionar su asociación a la evaluación, el juicio, la calificación. De este modo, “admitir que en tanto en la observación se juega la mirada del otro autorizado adquiere un poder asociado al poder de dominación. De ahí su eficacia como dispositivo que otorga visibilidad desde un lugar significado como de super-visión, que por tanto se asocia a la vigilancia, al control y la sanción” (Edelstein, 2004:47).

Desde el punto de vista reglamentario, la actuación de los residentes al frente de los cursos asignados ha de ser observada periódicamente por todos los docentes relacionados con la Residencia. A modo de supervisión, es plausible vincularla con una función de control y reaseguro para la escuela, en tanto que el trabajo del residente no debiera ser discordante con el estilo institucional y sus intencionalidades. No obstante, coincidimos con Souto (2011) en que esta acción es portadora también de una mirada formativa, en virtud de la cual puede ser pensada como otro lugar de ayuda y acompañamiento para los residentes. “La idea de acompañar redefine la postura con relación a la observación. Remite a co-participar, reconocer que al mirar se lo hace desde pequeñas hendiduras y que mucho del territorio del otro queda fuera de las inquisiciones de la curiosidad” (Edelstein, 1998:6).

En un trabajo anterior (Menghini, Fernández Coria, Díaz, Aiello, 2012) sosteníamos que es posible asumir el rol de docente formador-observador soslayando el carácter normativo que lo atraviesa, de manera tal que las observaciones sirvan de “pistas” para la reflexión y no de “etiquetaciones” punitivas. Sabemos que la presencia de observadores inquieta; los practicantes se exponen ante otros que interpretan una situación sobre la que no hay certezas absolutas, ni sentimientos de verdad tan fuertes como para doblegar angustias e imprevisiones.

En este sentido, proponer una observación centrada en la participación genera relaciones más saludables entre residentes y profesores, en tanto no se sienten “objetos” de observación, sino sujetos que comparten algunas tareas propias de la enseñanza. Esta postura obliga a despojar a la observación de todo aquello que la desvirtúa como tal y que tiña la información que se recoge a través de la misma. Se trata de generar cambios en las construcciones históricas y en los *habitus* de los sujetos de la observación (el observador, el observado), en tanto son los únicos que en un juego de espejos se devuelven la mirada. Por ello, es importante que entre los

sujetos se construyan acuerdos, se expliciten finalidades, se comparta el sentido atribuido a los procesos de observación. Esta opción “requerirá dar lugar a un tiempo y espacio para construir la relación entre observador y observado” (Edelstein, 2011:195), aun a sabiendas de que –a diferencia de sus pares universitarios– los docentes del nivel secundario no cuentan con tiempos institucionales para atender estas cuestiones.

En otro orden de cosas, hemos de señalar que, desde el punto de vista metodológico, se requiere contar con un instrumento para registrar las observaciones realizadas sobre el desarrollo de la clase a cargo del residente. Al respecto, sabemos que circulan innumerables formatos, tantos quizá como equipos de cátedra de prácticas docentes existan. Porque, creemos, que justamente de eso se trata: de contar con un instrumento que –en carácter de construcción *ad hoc*– recupere y se inserte en unas concepciones más amplias sobre el proceso observacional en particular, y el proceso formativo en general.

Lo que queda claro es que “el texto que elabora el profesor de práctica en el momento de acompañar las experiencias de enseñanza no debería reducirse a llenar un listado de ítems previsible y ajenos a la situación, como si fuera una continuidad de aquellos “puntos para juzgar la lección” de Octavio Bunge¹⁴⁹” (Migueles, 2014:251). Antes bien, implica construir un texto –aun en la inmediatez y temporalidad de los acontecimientos de la clase– que, superando la simple descripción de los hechos, ofrezca una “interpretación posible de lo que sucede, desde la exigencia de ofrecer un saber sobre la situación, sobre la enseñanza, sobre el desempeño de ese alumno en la situación” (*ib.*). A modo de devolución formativa, el texto construido se constituye en

¹⁴⁹ A principios del siglo XX, desde una perspectiva positivista, Carlos O. Bunge (1907) define una serie de preguntas que guiarían la observación y evaluación del profesor para realizar la “crítica pedagógica”:

I. Elección y plan del asunto o tema: ¿estaba el conjunto del asunto enseñado en justa proporción con el tiempo?; ¿fue el asunto eficazmente planeado y organizado y bien dividido?; ¿fueron acertados la disposición y el orden?

II. Manera de exposición: ¿desarrollóse armónicamente el plan propuesto, en la sucesión de conceptos y cuestiones?; ¿se respetó los pasos de preparación, presentación y desarrollo de lo nuevo, elaboración y profundización del tema, las síntesis y conclusiones?; ¿no se perdió algún tiempo del conferenciante en digresiones de escaso interés o extrañas al asunto?

III. Personalidad del profesor: ¿cuál fue la presencia del profesor ante sus discípulos?; ¿fue su enseñanza viva, animada, atrayente?; ¿dominaba la clase con la mirada y con la fuerza y el calor de la palabra?; ¿fue la palabra clara, correcta, articulada y sobria?; ¿puede presentarse su lección como un verdadero modelo pedagógico?

IV. Disciplina: ¿supo el profesor interesar y ocupar toda la clase?; ¿obtuvo la atención y participación de todos los discípulos a igual altura durante toda la lección?; ¿usó a ese efecto medios apropiados? (pausas, presentación de objetos, interrogaciones, respuestas aisladas y a coro, etc.); ¿utilizó siempre oportunamente esos medios?; ¿tuvo ojos y oídos para desatenciones, ignorancia y errores de sus discípulos?; ¿ha observado en sus detalles la aplicación y la disciplina de todos y cada uno de sus discípulos?

V. Aprovechamiento: tanto en relación a la disciplina como a la instrucción general.

VI. Juicio sintético sobre el provecho educativo e instructivo de la lección de ensayo (Nota de la autora).

un insumo de análisis, en una oportunidad de diálogo con distintos aportes teóricos, en un dispositivo para la reflexión conjunta.

Sustentado en esta visión, el instrumento para el registro de las observaciones de las clases de los residentes construido por la cátedra de Práctica Docente Integradora consiste en una ficha en la que se prevén espacios para comunicar las apreciaciones de los observadores en orden a dos cuestiones básicas: aspectos a destacar y aspectos a mejorar de la clase. En el reverso de la planilla, se presentan las dimensiones de la clase a observar con algunos ejemplos o relaciones inscriptas en los alcances de las mismas¹⁵⁰. Las dimensiones contempladas son:

- El tratamiento de los contenidos
- La estrategia metodológica utilizada
- La comunicación didáctica y la participación
- Los aspectos actitudinales
- Otros comentarios y sugerencias

Es fácil advertir que es un instrumento de carácter abierto, con escasa estructuración, pero que, dado que ha de ser empleado por profesores ajenos a la cátedra responsable de su construcción, se acompaña con un recorte seleccionado de aspectos a considerar que tanto pretenden aunar criterios sobre qué mirar en las clases de los residentes, como orientar la observación de aquellos docentes que así lo requieran.

Para finalizar, queremos insistir en que, reconociendo que el lugar de los docentes formadores está cargado de sentidos evaluativos no siempre coincidentes, la intención es, de momento, procurar centrarse en realizar una lectura crítica de la práctica, desde la cual sea posible proponer nuevas perspectivas y cursos de acción, y posponer el juicio evaluativo hasta los momentos más cercanos a la finalización del proceso de formación en la práctica.

5. ACERCA DE CAPACIDADES DOCENTES ESPERADAS

El contexto en el que se realiza esta investigación se ubica en la fase o etapa del período de formación práctica de los aspirantes a profesores de nivel secundario, de la

¹⁵⁰ Véase una copia del instrumento utilizado en el Anexo V.

carrera de Profesorado en Letras impartida en la Universidad Nacional del Sur (Argentina), que se denomina indistintamente Residencia, Residencia docente o Residencia pedagógica.

La Residencia –recordamos– se incluye en la propuesta pedagógica de la cátedra Práctica Docente Integradora como parte de un proceso más extenso que reconoce dos instancias de formación práctica:

- a) El período de observación contextual, institucional y áulica.
- b) El período de Residencia propiamente dicho, en el cual el practicante o residente se hace cargo de la intervención pedagógica en un curso asignado de una determinada escuela, en una materia relacionada con la especialidad para la que se forma, durante un lapso de tiempo que oscila entre uno y dos meses de duración.

Desde una perspectiva pedagógica, se la concibe como un período de aprendizaje, profundización e integración del recorrido formativo transitado a lo largo de la carrera (o, al menos, de una buena parte de ella). Como tal, se desenvuelve en un marco de interacción con docentes formadores, donde las actividades de observación y evaluación de clases impartidas por el residente se traducen en instancias de acompañamiento para la revisión, reflexión y reconstrucción crítica de la experiencia realizada, con el propósito de favorecer el desarrollo de capacidades docentes básicas.

Con respecto a cuáles han de ser esas capacidades docentes a desarrollar durante el trayecto formativo, recuperamos la enunciación-meta que se declara en el Perfil del título en los siguientes términos:

El título de Profesor en Letras acredita conocimientos y capacidades en el campo de la Lengua y la Literatura, que permiten planificar procesos educativos, conducir u orientar grupos de aprendizaje, evaluar aprendizajes y desarrollar metodologías de enseñanza en todos los niveles educativos (UNS, Res. CSU N° 173/01).

Sin ánimo de entrar a discutir el mayor o menor acierto de lo expresado y su secuenciación, interpretamos que señalan los procesos básicos inherentes a la acción educativa institucionalizada: planificar, orientar el aprendizaje – mediante la enseñanza, y evaluar.

Expresándose en un sentido semejante, aunque con mayor concreción, el Reglamento de Residencia docente constituye un segundo referente institucional en orden a detectar las capacidades docentes pre-profesionales que se pretende que los

alumnos construyan y pongan en uso. Hemos de aclarar que –quizás por el tenor propio de todo documento normativo– en este no se habla de capacidades, aunque las mismas pueden inferirse. Así, entre los deberes que debe cumplir responsablemente el alumno residente (Artículo 4), se enuncian ciertas actividades que debe ser capaz de realizar y algunos conocimientos a ser apropiados. Significativamente recortados de un conjunto mayor, pueden mencionarse:

- *Lograr el conocimiento suficiente de la escuela y el curso asignado, a manera de diagnóstico* (Art. 4, deberes del alumno residente, inc. b.).
- *Elaborar la planificación de la unidad didáctica a desarrollar durante la residencia y de cada clase, siguiendo el modelo que indique el Asesor de disciplina. En todos los casos deberán constar: contenidos, objetivos, estrategias metodológicas, actividades, bibliografía, etc.* (Art. 4, deberes del alumno residente, inc. e.).
- *[período de] residencia propiamente dicho: a continuación del período de inserción, el alumno/a tendrá a su cargo entre 15 y 20 clases consecutivas en el mismo curso donde se insertó* (Art. 3).
- *Durante la residencia deberá realizar al menos una evaluación de los alumnos* (Art. 4, deberes del alumno residente, inc. h.).

Si así se plantean los logros que se espera que alcancen los estudiantes, interesa recuperar las comprensiones que se comparten en los espacios de formación docente inicial.

5.1. La elaboración del diagnóstico institucional y áulico

Apenas concretada la inserción en las escuelas receptoras, los residentes se abocan a la búsqueda de información tendiente a conocer la institución en la que habrán de permanecer varios meses. Esta ocupación no es casual, por cierto, en tanto que es parte del concepto de práctica que se sostiene y que se ha procurado que cale en las representaciones de los estudiantes. La noción de que las propuestas didáctico-curriculares requieren ser situadas institucionalmente y en el contexto en el que se inserta la escuela amerita proceder al acercamiento –aun parcial– de la realidad escolar, para comprenderla y poder luego derivar propuestas de intervención fundadas

tanto en la detección de necesidades o problemas, como en el conocimiento y respeto de la cultura institucional imperante.

Cobra sentido, entonces, hablar de diagnóstico socio-comunitario, institucional y áulico, toda vez que el barrio, la escuela y el grupo clase se focalizan como objetos de estudio desde una perspectiva de investigación descriptiva e interpretativa, adoptando una mirada de extrañamiento que permita desnaturalizar aquello que no se cuestiona y cuestionar aquello que se asume como natural. En este carácter, se entiende que su concreción pone al alumno en situación de recurrir a conocimientos y habilidades aprendidos en distintos momentos de su trayectoria escolar y académica (como las habilidades de comunicación escrita, por ejemplo), y no sólo a lo adquirido a partir del tratamiento conceptual y metodológico realizado en la cátedra que lo encara y solicita. En tanto no atribuibles a un campo o área disciplinar en particular, ni tampoco a ejercitaciones puntuales, entendemos que la tarea moviliza múltiples recursos que reunimos en la expresión *saberes académicos*, en referencia a aquellos saberes integrales (conocimientos, habilidades, actitudes) que derivan de un proceso de construcción que se desarrolla en el marco institucional y atravesado por la temporalidad.

Como trabajo de investigación, la elaboración de los diagnósticos solicitados debiera concurrir a implementar las etapas básicas de una producción de este tenor:

- Recolección de informaciones mediante el buceo bibliográfico y documental, la observación directa y entrevistas a actores institucionales clave.
- Análisis de la información recolectada.
- Elaboración de un informe diagnóstico atendiendo a pautas formales y de exposición.

A modo ilustrativo, reseñamos las categorías de análisis propuestas al alumnado para realizar la tarea:

Diagnóstico	Categorías de análisis	Dimensiones posibles
Socio-comunitario	Contextualización histórica	Origen del barrio Primeros pobladores
	Ubicación geográfica	Nombre del barrio Localización del barrio en la ciudad/zona
	Infraestructura y equipamiento	Vías de comunicación Servicios generales Servicios de salud, educativos, culturales
	Urbanización	Edificaciones civiles y públicas Espacios verdes y de esparcimiento Comercios, fábricas, etc.
	Población	Cantidad estimada de habitantes Características
	Economía	Fuentes de trabajo en el barrio Índice de empleo/desempleo/subempleo Planes sociales Emprendimientos cooperativos, cuentapropistas
	Problemas de la comunidad	Pobreza, drogadicción, vivienda, salud, contaminación ambiental, desnutrición, etc. Percepción de dichos problemas por parte de los diferentes actores de la comunidad
	Instituciones	Clubes sociales y deportivos, sociedades de fomento, centros culturales, comedores escolares y municipales, guarderías, bibliotecas Funciones que cumplen y apreciación de las tareas por parte de los actores de la comunidad.
	Aspectos socioculturales de la comunidad	Comportamientos, tradiciones y costumbres Nivel educativo de la población Consumos culturales de la población Uso del tiempo libre Fiestas barriales, conmemoraciones
Institucional	Características de la escuela	Tipo, cantidad de alumnos, emplazamiento, categoría
	Organización escolar	Composición del equipo directivo, cantidad de cursos por turnos, cantidad de alumnos por año, cantidad de docentes, auxiliares, personal administrativo, no docentes, etc.
	Edificio	Estado de conservación, espacios abiertos, cerrados y no utilizados. Características
	Equipamiento	Mobiliario: tipo, cantidad, ubicación Material didáctico: tipo, cantidad, organización y distribución. Biblioteca: cantidad, organización, distribución y acceso, actualización, estado de conservación Tecnologías: tipos, utilización
	Composición de la matrícula	Sectores de origen, situación socio-económica, maternidad-paternidad
	Aspectos socio-culturales de la matrícula	Vestido, manifestaciones culturales, uso de tecnología, lecturas, música, TV, deportes, ídolos
	Convivencia	Regulación, participación, conocimiento y divulgación, aplicación de normas, sanciones
	Grupos familiares	Características, nivel de estudio, tipos de trabajos, uso del tiempo libre
	Organizaciones internas	Cooperadora, clubes de madres, centros de estudiantes, grupos informales
	Proyectos institucionales y comunitarios	Temática abordada, finalidades, participantes, relaciones con otras instituciones

Áulico	Espacio físico	Dimensiones, iluminación, ventilación y calefacción, mobiliario, acceso a otros espacios, estética, organización, distribución espacial, apropiación del espacio por los alumnos
	Grupo de alumnos	Cantidad total y por sexo y edad Actitudes hacia los otros, convivencia, Agrupamientos, liderazgos, roles asumidos, Intereses, demandas, conflictos grupales
	Alumno	Actitud frente al estudio, responsabilidad Interés hacia la materia Conflictos individuales Cumplimiento/transgresión de las normas Intereses, gustos, hobbies

Tabla 5.3. Categorías de análisis de los diagnósticos socio-comunitario, institucional y áulico, con mención de dimensiones posibles.

Fuente: Díaz, Fernández Coria y Menghini (2011)
Diseño gráfico propio

Considerando que “la riqueza y validez de un diagnóstico estará dada por la mayor cantidad de agentes que hayan participado de él: debiera ser un texto polifónico donde se recojan propuestas, percepciones, puntos de vista de los distintos grupos” (Díaz, Fernández Coria y Menghini, 2011:1), resulta pertinente optar por la modalidad grupal para su realización.

5.2. El diseño de planificaciones de unidad didáctica y de clase

La elaboración de la planificación de la unidad didáctica y de los planes de clase correspondientes a cada uno de los encuentros previstos constituye un requisito reglamentario al que los alumnos deben dar cumplimiento en tiempo y forma¹⁵¹.

Sin embargo, como sostuvimos en un trabajo anterior (Aiello, 2012), el proceso de planificación que permitirá organizar las prácticas de la enseñanza a implementar durante la Residencia difiere de la misma tarea a manos de docentes en actividad, más aún, adopta una fisonomía particular. Dado que el diseño de las clases –entre otros aspectos propios de la Residencia– se concreta con el acompañamiento de otros docentes (el profesor de la didáctica específica, el docente orientador), el mismo adopta la modalidad de co-construcción. Así, la elaboración de una planificación es el resultado de un trabajo colaborativo, lo cual “significa poner en diálogo distintas

¹⁵¹ Tener todos los planes (de unidad y de clases) aprobados por el Asesor de la disciplina. El plan de unidad debe estar aprobado una semana previa al inicio de la residencia, y los de clases 48 horas antes de las mismas (Reglamento de Residencia docente, Art. 4, Deberes del alumno residente, inc. f.).

miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad en función de sujetos y contextos” (Edelstein, 2011:194). Cabe pensar que este trabajo concita momentos de intercambio y también de negociaciones, de los cuales habrá de derivar una producción singular.

El proceso de planificación se inicia a partir de la selección de temas o contenidos a desarrollar que el profesor orientador propone al alumno practicante, durante el período de observación de las prácticas escolares en la escuela secundaria, en el curso y materia previamente asignados. Contando con este recorte, la elaboración de los planes didácticos se realiza en el ámbito de la universidad, específicamente en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura¹⁵².

Previamente, los alumnos se introducen en el conocimiento de esta práctica mediante la realización de un ejercicio diseñado al efecto por la cátedra. El mismo consiste en la elaboración de una planificación de una unidad didáctica sobre un área disciplinar y un recorte temático a su libre elección, disponiendo de un diagnóstico institucional real. La posibilidad de resolución de este ejercicio remite a la apelación y apropiación de distintos referentes académicos y profesionales que entran en juego y se articulan integradamente entre sí. Entre los más relevantes cuentan los siguientes:

- la postura epistemológica, teórica y metodológica adoptada en la Didáctica especial, así como las temáticas y materiales específicos trabajados en ella;
- los desarrollos de las teorías gramaticales, lingüísticas y literarias abordados en las asignaturas disciplinares específicas del profesorado, en calidad de herramientas para el análisis;
- las orientaciones y prescripciones de los diseños curriculares provinciales para la enseñanza de la disciplina y, además, la estructuración y selección de contenidos educativos y el canon literario sugerido;
- los saberes incluidos en los “núcleos de aprendizaje prioritario” (NAP)¹⁵³, definidos en el nivel nacional;

¹⁵² Esta asignatura, de dictado en el primer cuatrimestre, se continúa por extensión en el Asesoramiento disciplinar, durante el segundo cuatrimestre. En ambos espacios curriculares universitarios se desempeña la misma cátedra, la cual es responsable no sólo de acompañar los aspectos concernientes a la elaboración de los planes didácticos requeridos, sino también de dictaminar sobre su aprobación.

¹⁵³ Los *núcleos de aprendizaje prioritario* (NAP) son los contenidos comunes del sistema educativo argentino. Conforman un conjunto de saberes que ningún alumno debiera dejar de aprender en cualquier escuela del país, más allá de las particularidades sociales o territoriales. “Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades

- las aportaciones de las asignaturas del área de las Ciencias de la Educación, en particular de la Pedagogía, la Didáctica General, la Psicología Evolutiva y la Psicología Educacional;
- los estilos de enseñanza de los profesores orientadores, advertidos y analizados durante el período de observación de clases (Cfr. Entrevista a profesora asesora - EPA).

Este trabajo preliminar sienta las bases desde las cuales pueden luego emprender la construcción de los planes pertinentes a las situaciones de prácticas de la enseñanza en las que se han de desempeñar como residentes.

A partir de estimar que “*los estudiantes de Letras suelen ser muy creativos*”, la cátedra establece unos pocos requisitos en torno al formato que los planes puedan adoptar y privilegia dar libertad a los alumnos para decidir sobre los modos de presentación. En este sentido, sólo se espera que contemplen los componentes curriculares necesarios (contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, etcétera) y se habilita la emergencia de múltiples formas singulares:

[...] la idea es que lo hagan libres. Algunos lo hacen con una escritura académica, otros eligen una escritura más personal. Algunos eligen la primera persona, otros eligen en tercera persona, otros usan la pregunta retórica. Algunos toman títulos de obras literarias o musicales para nombrar las distintas partes de las unidades. Hemos encontrado unidades de mil formas (EPA, p. 2).

El pedido de presentación y aprobación de planes de clase o planes diarios es una exigencia especialmente dispuesta en el ámbito de la Residencia pedagógica, que no tiene correlato con las prácticas de los docentes en la actualidad¹⁵⁴. En este marco, tal concreción encuentra su justificación en diversas razones y/o supuestos, como veremos seguidamente.

En principio, se considera que el residente es un sujeto que –en general– se inicia en la docencia, por lo tanto, se presume su falta de experiencia. Frente a ello, se impone la expectativa de que habrá de ocuparse en pensar y repensar cómo encarar

cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza, orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia y de la juventud, pero atendiendo, a la vez, a ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y de condiciones para que ello ocurra” (MECyT / CFCyE, 2006:6).

¹⁵⁴ Haciendo una breve y acaso curiosa mención histórica, podemos aportar que, durante la vigencia del normalismo y hasta pasada la primera mitad del siglo XX, una formulación semejante a este tipo de planes era requerida institucionalmente como constancia del trabajo diario que se disponía a desarrollar el docente. El detalle de las actividades debía ser registrado en un cuaderno llamado “leccionario”, el cual, a su vez, debía ser puesto a disposición de directores y/o inspectores para el control periódico de las tareas realizadas.

responsablemente la tarea a desarrollar. Si bien la escritura de un plan de clase no garantiza de por sí que la propuesta ofrecida sea el mejor modo de llevar adelante un proceso de enseñanza, al menos reúne el potencial necesario como para promover la reflexión sobre las intencionalidades perseguidas, revisar las decisiones adoptadas y sus fundamentos, estimar la coherencia y viabilidad del plan, entre otras cuestiones que es dable considerar a la hora de prever una acción pedagógica, por ende, intersubjetiva. Y esto nos lleva a una segunda consideración.

De hecho, el residente actúa (aunque “de prestado”) en un curso real, frente a un grupo de alumnos portadores de derechos. Esta particular situación incorpora una cuota mayor de responsabilidad tanto por las acciones a realizar como por los resultados posibles de las acciones emprendidas.

Desde otra perspectiva, la Residencia es una actividad de aprendizaje, inscrita en el programa de una asignatura universitaria, que se concreta en un espacio escolar alternativo. En tanto actividad institucionalizada e interinstitucional requiere de una mirada supervisora y un margen de garantías que regule el carácter formativo de la intervención y se haga cargo de eventuales desviaciones.

Un plan de clase formalizado por escrito permite a los docentes involucrados conocer anticipadamente las propuestas de enseñanza y de aprendizaje que el residente espera llevar adelante. En este sentido, se estima que su lectura compartida:

- Abre un espacio para ofrecer orientaciones, sugerir ajustes, alertar sobre dificultades posibles, etcétera.
- Brinda una oportunidad al docente orientador¹⁵⁵, en particular, para apreciar la pertinencia y adecuación de lo planteado, en relación con las pautas institucionales, las características del grupo áulico, y su propia y más amplia propuesta pedagógica. En función de ello, puede manifestar su acuerdo, proponer modificaciones o incluso desaconsejar su implementación.
- Facilita la tarea de observación de las clases, al ofrecer al docente observador una perspectiva integral.

Finalmente, creemos que el conjunto de planes diarios conforman un excelente material para mantener la memoria del desenvolvimiento de un proceso –más allá de

¹⁵⁵ “Presentar al profesor del curso las planificaciones a desarrollar con las respectivas actividades de los alumnos, con una anticipación de una clase” (Reglamento de Residencia docente, Art. 4, deberes del alumno residente, inc. g.).

las variaciones a las que haya estado sometido— sobre el cual volver toda vez que se plantee la revisión de las prácticas como instancia necesaria para el fortalecimiento de un oficio recién iniciado.

5.3. La intervención pedagógica en un curso asignado

Dado que las prácticas docentes (incluidas las pre-profesionales) se despliegan en un contexto socio-educativo y cultural altamente complejo, partimos de reconocer que no es posible homogeneizar el hacer docente, así como tampoco los conocimientos y estrategias que han de ser apropiados.

Entendemos que el residente es un protagonista que actúa siempre ubicado entre los márgenes que delimitan los requerimientos formalizados en el ámbito universitario sobre las prácticas a realizar, la mayor o menor apertura que ofrecen la institución receptora y el docente orientador, y las direcciones que su idiosincrasia y su experiencia personal le señalan. Así, el lugar ocupado por los residentes se resitúa dotando a sus acciones de una direccionalidad e intencionalidad variables, generando instancias genuinas de intervención que inciden en la promoción de sus propias capacidades para constituirse en un docente idóneo. Por efecto de las múltiples mediaciones que se ponen en juego, el mundo de lo posible ingresa al escenario institucional y, con ello, lo incierto e imprevisible.

Desde la perspectiva constructivista, se concibe la intervención pedagógica como un proceso de construcción metodológica conjunta entre el profesor y los alumnos. Es un proceso orientado a compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos, en el que el profesor (el residente, para el caso) intenta que las construcciones de los alumnos se aproximen progresivamente a las que se consideran más representativas para comprender la realidad. Al considerar que es el alumno quien procede a la construcción en último término, la enseñanza constituye una ayuda; no obstante, es una ayuda insustituible, en tanto que el profesor, conociendo a dónde debiera llegar el estudiante, lo guía y le proporciona los recursos y el andamiaje necesarios para que los significados que éste construye se aproximen paulatina y significativamente a los del currículum escolar (Coll *et al*, 1995).

Casi sin discrepancias, es ya común aceptar que el punto de partida de la acción didáctica se ubica en el reconocimiento y recuperación de los conocimientos previos de los alumnos (“regla de oro”, para Ausubel, 1986), desde donde es posible tender

hacia la construcción de nuevos aprendizajes en el sentido que marcan las intenciones educativas.

Si bien el inicio es suficientemente claro y definido, no lo es tanto el itinerario a seguir después. De hecho, la selección de estrategias de intervención depende del abanico de posibilidades metodológicas con que cuente el residente y suele devenir en un proceso arduo y demandante. En virtud de las múltiples articulaciones que las estrategias han de sostener –con el contenido a enseñar y a aprender, con los saberes e intereses de los alumnos, con los recursos disponibles, entre otras–, su pertinencia y adecuación devienen, no tanto de la adopción de determinadas metodologías en uso, sino de la propia “construcción metodológica” (Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 2011) a la que se aboque el residente.

En este sentido, importa señalar que tal construcción “proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y aprender” (Edelstein, 1996:82). De marcado carácter casuístico, las estrategias didácticas representan opciones posibles, intenciones que se expresan en decisiones en torno al conocimiento y sus formas de transmisión y apropiación, que se corresponden con ciertas configuraciones didácticas (Litwin, 1997, 1998) pensadas desde el lugar que posibilita su trayectoria vital, escolar y formativa.

5.4. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Como temática propia de las didácticas (general y específica) en los espacios de formación docente inicial, la evaluación es una de las acciones a implementar que más perturba y moviliza a los residentes. Acaso pueda deberse a la cercanía que aún mantienen con su rol de estudiantes, cuya identificación con los alumnos a cargo temporalmente les impediría tomar la distancia necesaria para dotar a los procesos evaluativos de la real dimensión formativa que los mismos portan.

Los marcos referenciales abordados por los estudiantes para la comprensión de esta función docente –necesaria y, a la vez, tensionante– remiten básicamente a su conceptualización desde modelos interpretativos, al reconocimiento de sus usos diferenciados en la tarea escolar y, más operativamente, a la construcción de instrumentos de evaluación.

En este orden, en un trabajo anterior (Aiello, 2010) sosteníamos que la evaluación es una función didáctica que emprenden los profesores, que adopta formas, usos y funciones diversos. Sus elecciones y fundamentos dependen de los modos más amplios de entender y enfocar la educación desde miradas que integran, en carácter de síntesis cultural, las visiones individuales, las de las comunidades profesionales y las de la institución convocante.

Se acepta que la evaluación educativa hace referencia a la producción de un juicio de valor sobre una realidad observada, a partir de información previamente recogida y analizada, y con vistas a la comprensión y mejora de los aspectos y/o procesos educativos implicados. Inscripta siempre en un ámbito de decisiones, la evaluación inspira, orienta y conduce a la acción transformativa (Álvarez Méndez, 2001, 2003).

Perrenoud (2008c) distingue entre evaluación normativa y evaluación formativa, como modos tradicional y emergente, respectivamente, de intervenir y asignar intencionalidad a estos procesos. Sostiene que la problemática de la evaluación del alumnado se juega “entre dos lógicas” antagónicas y, a la vez coexistentes: la que se pone al servicio de la selección y jerarquización de sujetos, y la que lo hace a favor de la regulación de los aprendizajes. Advirtiendo la existencia de contradicciones en los pensamientos y en los actos de los sujetos involucrados, procura no ya su superación por considerarla ilusoria, sino examinar los modos posibles de lograr una convivencia menos conflictiva.

El uso (o sentido) puede entenderse de dos maneras: como acreditación, es decir, como requerimiento social de certificación institucional de aprendizajes logrados; y como componente propio de los procesos de enseñar y aprender. En este orden, “interesa resaltar la naturaleza diferente de ambos conceptos, reconociendo que en la complejidad de la práctica educativa ambos se entrecruzan, se encuentran y/o se homologan” (Palou de Maté, 1998:100).

Así, considerando qué se hará con los resultados, es decir, *para qué se evalúa*, se distinguen¹⁵⁶:

- evaluación sumativa: con carácter predominantemente analítico, atiende a los resultados finales de un proceso o proyecto; es un tipo de evaluación

¹⁵⁶ La distinción entre evaluación sumativa y evaluativa es una aportación de M. Scriven, de 1967.

global que permite definir la planificación de nuevos proyectos considerando las conclusiones a las que se ha arribado;

- evaluación formativa: se refiere a la evaluación de un proceso, en el que se enfatiza el desarrollo, la implementación; pretende incidir en las acciones que se evalúan en el mismo momento en que se realizan; se relaciona con la continuidad del mejoramiento educativo.

Su combinación permite la superación de la dicotomía entre proceso técnico y actitud reflexiva, a la vez que habilita la consecución de objetivos múltiples atendiendo tanto a los procesos como a los resultados y enriquece la mirada sobre los hallazgos evaluativos tornándola integral y comprehensiva.

En otras palabras, ambos procesos comparten las funciones que posibilitan la “regulación crítica de la acción”, esto es, “*regulación*, en el sentido que permiten ajustar las acciones con relación a un objetivo establecido, y *crítica*, porque dicho ajuste se realiza a partir de una lectura orientada” (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996:27)¹⁵⁷. Generadoras de cultura normativa y de cultura evaluativa, las acciones del control y de la evaluación “aplicadas conjuntamente, mejoran la calidad educativa y vertebran el cambio en profundidad” (Mateo Andrés, 2000:43).

Las estrategias de evaluación constituyen procedimientos más o menos organizados con los que los docentes plantean la evaluación y generan prácticas concretas para su realización. Portadoras de intencionalidad pedagógica, presuponen el ejercicio de una selección en función del objetivo perseguido, las características de la tarea y la situación a la que sirven. Así, el objeto y el proceso valorativo, tanto como los resultados de la evaluación son construidos por el sujeto que evalúa en un movimiento vinculante entre el referido (los datos a partir de los que se evalúa) y el referente (lo deseable, los objetivos, los criterios de evaluación) (Barbier, 1999).

Los instrumentos de evaluación son los soportes, herramientas o medios de los que se valen los docentes para reunir información respecto del desempeño del alumno. No existen formas únicas, ni tampoco formas mejores que otras; antes bien, la elección del/los instrumento/s y su construcción dependen de diferentes factores. Algunas recomendaciones básicas sugieren tener en claro las intencionalidades que se persiguen, guardar una relación de coherencia con lo enseñado, considerar la especificidad de los contenidos a evaluar, así como asegurarse de que los alumnos

¹⁵⁷ Resaltados en *itálica* en el original.

disponen de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para desarrollar la tarea propuesta.

Es pertinente advertir que la elección de los métodos y técnicas de evaluación no es una cuestión arbitraria. Antes bien, es la resultante de un conjunto de factores personales, institucionales y contextuales que intervienen en la interacción de la clase. Entre otros, depende de las creencias que el docente sostenga respecto de los procesos didácticos que gestiona, sus actitudes y sus capacidades profesionales; las características del alumnado en tanto grupo singular; los marcos teóricos y epistemológicos que sustentan la disciplina; las condiciones materiales y emocionales que se viven en el aula; los límites y posibilidades de la normativa institucional.

Creemos que la evaluación, como parte del proceso didáctico, es un lugar privilegiado para ofrecer información y generar consideraciones de valor no sólo sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino fundamentalmente sobre la calidad de las propuestas de enseñanza. En este sentido, toda propuesta evaluativa, a su modo, en su uso particular, debe ser portadora de un potencial formativo que pueda ser recuperado como oportunidad para el desarrollo integral de los sujetos pedagógicos.

Derivado de lo antedicho se comprende que, si bien la Residencia docente es un espacio de formación en la práctica, es también y fundamentalmente un espacio de actuación (pre-profesional aunque genuina). Así, partimos de admitir que la formación docente inicial transitada por los residentes promueve en alguna medida el desarrollo de capacidades vinculadas al quehacer docente que les permitirán enfrentar el período más o menos exitosamente. No obstante, la actuación en docencia implica no sólo contar con tales capacidades, sino saber ponerlas en juego de un modo integrado y articulado, en relación con la situación particular a enfrentar o resolver. A esto responde el constructo “competencias”, según su concepción desde el enfoque holístico (Perrenoud, 2001, 2004a, 2004b; Roegiers, 2008, entre otros). En este orden, dado que la competencia no es una disposición previa a la acción, sino que se construye en ella, la idea es llegar a establecer si, en la instancia misma de realización de la enseñanza, los estudiantes de profesorado pueden llegar a construir competencias docentes durante la Residencia pedagógica, cuestión ésta que intentaremos resolver en el próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

DESDE LA CASUÍSTICA: RESIDENTES QUE CONSTRUYEN COMPETENCIAS DOCENTES

PRESENTACIÓN

1. EN BUSCA DE COMPETENCIAS DOCENTES

2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS

- **CASO N° 1: BELÉN, LA RESIDENTE ESTRATÉGICA**
- **CASO N° 2: MATÍAS, EL RESIDENTE BIFRONTE**
- **CASO N° 3: NAYLA, LA RESIDENTE COMPROMETIDA**

CAPÍTULO VI

DESDE LA CASUÍSTICA:

RESIDENTES QUE CONSTRUYEN COMPETENCIAS DOCENTES

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Eduardo Galeano, 1993¹⁵⁸

PRESENTACIÓN

Este capítulo presenta el análisis que hemos realizado con el objeto de inferir qué competencias docentes construyen los residentes durante el período de Residencia pedagógica. La indagación focaliza los procesos desarrollados por los sujetos para encarar la actuación docente en los distintos momentos que la enseñanza plantea: diagnóstico, planificación, intervención pedagógica y evaluación de los aprendizajes, en procura de inferir los saberes que movilizan para resolver cada situación como indicadores del proceso de construcción de competencias docentes. Una breve caracterización general de los residentes introduce al análisis de los tres casos estudiados, los cuales se presentan en apartados sucesivos.

¹⁵⁸ Galeano, Eduardo (1993) "Ventanas sobre la memoria", en *Las palabras andantes*. Siglo XXI. Buenos Aires. Pág. 72.

"El 13 de abril de 2015 ha muerto Eduardo Galeano. Ante su fallecimiento BloqueHache, lista del claustro de profesores del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, manifiesta su pesar por la pérdida de uno de los pensadores más consecuentes de y con Latinoamérica en el último medio siglo. Parte de nuestra subalternidad reside en que las categorías nos las provee, principalmente, el Norte. Acá, desde el Sur hay quienes las desafían. Galeano fue uno de ellos y por eso no cabe en ninguna categoría que estanque su hacer intelectual, artístico y político.

Fue su campo de acción y pensamiento la política como construcción de lo común en las pequeñas y grandes cuestiones de la vida desde una perspectiva anticapitalista; a punto tal de reivindicar la lucha no sólo por el pan diario y el agua limpia, sino por el derecho a soñar. Por eso el dolor por su pérdida se amenguará con cada uno que se pregunte para qué sirve la utopía y como él se responda que es para caminar; y entonces se ponga en marcha". (Declaración de la lista de profesores BloqueHache, avalada por el Consejo Departamental de Humanidades, en su reunión ordinaria del 21 de abril de 2015).

1. EN BUSCA DE COMPETENCIAS DOCENTES

A partir de asumir que la formación docente inicial promueve el desarrollo de capacidades vinculadas al quehacer docente, hemos planteado que la actuación en docencia que se promueve en el marco de la Residencia pedagógica como espacio de formación en la práctica implica no sólo contar con tales capacidades, sino también y fundamentalmente saber ponerlas en juego de un modo integrado y articulado, en relación con la situación particular a enfrentar, zanjar o solucionar. Podemos acordar en llamar “capacidades o desempeños prácticos” a este procedimiento de movilizar lo aprendido en una situación de clase para tomar decisiones, resolver problemas o guiar una propuesta de aprendizaje, como lo hace Davini (2015:34) o denominarlo “competencias”, tal como se lo define desde el enfoque holístico desarrollado en el Capítulo 1. Optamos por hablar en términos de competencias, en función de la indiscutible (y aun controvertida) actualidad de este concepto en el ámbito de la educación superior del Espacio Europeo y de otros países occidentales, pese a que todavía no ha permeado las políticas educativas argentinas para el mismo nivel.

En esta investigación, la indagación promovida focaliza los procesos desarrollados por los residentes para encarar la actuación docente en los distintos momentos que la enseñanza plantea: planificación, intervención pedagógica y evaluación de los aprendizajes, en tanto logros que institucionalmente se espera que alcancen los estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur.

En este orden, dado que –como ya dijimos– la competencia no es una disposición previa a la acción, sino que se construye en ella, el propósito es llegar a establecer si, en la instancia misma de ejecución, estos procesos dan cuenta de un saber actuar y, por ende, pueden ser entendidos en términos de competencias. Con esta finalidad, se analizan las propuestas e intervenciones que desenvuelven tres residentes del Profesorado en Letras en los siguientes aspectos:



Figura 6.1. La construcción de competencias docentes en relación con los momentos de la enseñanza.

El análisis practicado se funda en el trabajo a partir de los datos aportados por distintos informantes y recolectados mediante diversas técnicas e instrumentos. Se registran a continuación las siglas empleadas para identificar el origen de los referentes empíricos:

- a) Encuesta de autoadministración al residente: EA.
- b) Lectura de documentos: diagnósticos institucional y áulico; planificaciones de unidad didáctica y de clases: DIA, UD, PC.
- c) Observación de la clase N° 3, con grabación y registro en el diario de campo: CI 3-G, CI 3-RC.
- d) 1ª Entrevista al residente: 1ªE.
- e) Observación de la clase N° 12, con grabación y registro de campo: CI 12-G, CI 12-RC.
- f) 2ª Entrevista al residente: 2ªE.
- g) Lectura de documentos: propuesta evaluativa: PE.
- h) Lectura de documentos: fichas de observación del alumno residente completadas por la profesora orientadora: FO.
- i) Entrevista a la profesora orientadora: EPO.
- j) Entrevista a la profesora asesora: EPA

2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS

Antes de introducirnos en el análisis particular de cada uno de los casos estudiados, estimamos oportuno presentar unas notas generales que cualifican a los tres sujetos en su calidad de estudiantes universitarios de la carrera de Profesorado en Letras, al momento de realizar sus prácticas de Residencia. Al respecto, nuestras indagaciones se orientaron a recabar algunos datos personales y ciertas apreciaciones valorativas que –aunque breves– permiten esbozar una caracterización del conjunto seleccionado.

En atención a los datos objetivos, los casos reproducen, en mayor o menor medida, los rasgos que informan el perfil del estudiantado de la Universidad Nacional del Sur¹⁵⁹. Así, desde un punto de vista descriptivo, se trata de un recorte grupal en el que se presentan ciertos aspectos básicos, cuya lectura, antes que en forma aislada, conviene hacerse poniendo en relación unos con otros, a saber:

- Las mujeres predominan sobre los estudiantes varones en una relación de 2 a 1, lo cual pone de manifiesto la fuerte feminización de los estudios de profesorado que, como tendencia generalizada desde los noventa, describe la conformación de los aspirantes a la docencia y, por ende, de los graduados¹⁶⁰.
- Una mirada sobre las edades de estos estudiantes permite advertir la existencia de dos rangos: uno en torno a los 23 años y otro que agrupa a los sujetos restantes entre 27 y 30 años. Desde una perspectiva institucional, quienes se ubican en el primer rango se encuentran realizando la Residencia dentro de los tiempos curriculares establecidos; en tanto que el segundo da cuenta de un marcado alargamiento de la carrera. Desde una perspectiva psíquico-personal, los grupos etarios señalan su pertenencia a una adolescencia tardía y el ingreso a la adultez, respectivamente, lo cual habilitaría a pensar en proyectos de vida en diferente momento de elaboración.
- Dos sujetos son oriundos de Bahía Blanca; en tanto que el restante procede de una localidad de la región. Ser residente local o foráneo no es una

¹⁵⁹ Al respecto, véase Mastache, Monetti, Aiello (2014). Este texto aborda el estudio de las problemáticas de permanencia y deserción de los estudiantes de la Universidad Nacional del Sur.

¹⁶⁰ En relación con este tema, véase Aiello y Menghini (2011). Es un trabajo introductorio, desarrollado en el marco de un Proyecto de investigación sobre docentes principiantes, que describe algunas dimensiones personales y variables básicas de los graduados de las carreras universitarias de profesorado.

cuestión menor, dado que ambas situaciones exigen un trabajo particular sobre sus condiciones emocionales y sus experiencias previas en relación con los escenarios actuales, cuyos modos de tratamiento inciden en el proceso de construcción de la identidad estudiantil y, por ende, en las trayectorias académicas.

- Con referencia a los antecedentes educativos, los tres sujetos han completado su educación secundaria en escuelas provinciales (dos públicas, una privada), en modalidades que no guardan relación con los estudios universitarios proseguidos (Bachillerato en Administración y Gestión, Bachillerato en Ciencias Naturales, las mujeres; secundario técnico con orientación industrial, el varón). Ello estaría indicando la existencia de una elección profesional tardía y el ingreso a un campo disciplinar que –por desenvolver lógicas de pensamiento claramente disímiles a las de su formación anterior– les exige comprometerse en nuevas construcciones de sentido.
- Si bien los sujetos describen la composición completa de su familia de origen, la convivencia cotidiana adopta otras formas. Entre las mujeres, ambas solteras, la más joven vive con un integrante de la pareja parental (con la madre, específicamente), lo cual refleja la emergencia de nuevas constelaciones familiares a nivel social; y la otra vive sola, situación que puede interpretarse como formalización de un proyecto personal autónomo, semejante al caso del varón que cohabita con su pareja. Mínimamente, se concibe que vivir con otros suele crear espacios de sostén emocional que redundan en beneficio común y potencian el desarrollo de actividades desafiantes.
- Cruzando los datos sobre ocupación y nivel de escolaridad de los integrantes de las familias de origen, se podría estimar que los casos estudiados pertenecen a un nivel socio-económico medio. En dos de las tres familias registradas hay miembros (padres o hermanos) que han accedido a estudios superiores. Se da un único caso en el que la aspirante a profesora es la primera de la familia en acceder a la universidad.
- Los tres residentes estudiados trabajan en la docencia de nivel secundario, pese a no contar aún con el título habilitante. Este dato se condice con los resultados hallados en un estudio anterior (Aiello y Menghini, 2011), según

los cuales una muy alta proporción (93,75% de la muestra encuestada) de los profesores en Letras de la UNS ingresan a la docencia antes de graduarse. Las razones que aducen para justificar por qué trabajan incluyen la idea de reunir experiencia o antecedentes profesionales y, en el orden económico, la necesidad de cubrir gastos personales o mantenerse independientemente.

- Ocupan su tiempo libre en diferentes tipos de actividades, tales como: actividades sociales (encuentros con familiares y amigos); personales (lectura de libros ajenos a la carrera, observación de películas y series televisivas); deportivas (paseos, caminatas, ejercicios, prácticas específicas); creativas y de gestión cultural.

En un orden más personal, algunas apreciaciones de los encuestados en torno a la carrera coinciden en estimar que la formación universitaria transitada es ambivalente: tiene sus aspectos positivos tanto como algunas falencias que debieran superarse.

Aspectos	Referentes empíricos
Valoración general de la formación	<p><i>“es buena, pero no excelente” (EA-C1¹⁶¹).</i></p> <p><i>“Regular. Creo que tiene muchísimas falencias” (EA-C2).</i></p> <p><i>“Es buena, pero deficiente en algunos aspectos” (EA-C3).</i></p>
Orientación de la carrera	<p><i>“concentran sus esfuerzos en formar futuros investigadores y no futuros docentes” (EA-C1).</i></p> <p><i>“no nos forman como docentes, dado que está orientada a la formación de licenciados” (EA-C2).</i></p> <p><i>“el plan sigue atado a características propias de la licenciatura” (EA-C3).</i></p>
Características del plan de estudios	<p><i>“las materias pedagógicas y las materias disciplinares están, en su mayoría, desvinculadas entre sí” (EA-C1).</i></p> <p><i>“se repite el camino tradicional que concluye en la práctica luego de años de ‘teoría’” (EA-C1).</i></p>
Características de los contenidos abordados	<p><i>“la selección de textos [...] se acerca poco a los textos que un docente debe manejar para poder enseñar literatura en el nivel secundario” (EA-C1).</i></p>

¹⁶¹ Léase: Encuesta de autoadministración – Caso N° 1.

Demandas	<p><i>“pensar el profesorado como una carrera diferente de la licenciatura, materia a materia y no sólo en las pedagógicas y las prácticas” (EA-C3).</i></p> <p><i>“acceder a una formación más integral, ya desde los primeros años, desde todas las materias del plan” (EA-C3).</i></p> <p><i>“inserción más temprana en las instituciones” (EA-C1).</i></p> <p><i>[Incluir] “talleres o algún tipo de espacio en el cual se pudieran abordar problemáticas como la violencia en las escuelas, la drogadicción, el bullying y demás situaciones que atraviesan a los adolescentes de hoy” (EA-C1).</i></p>
----------	--

Tabla 6.1. Opiniones de los residentes sobre aspectos concernientes a la carrera de profesorado.

En síntesis, desde las percepciones de los residentes, la formación universitaria es fuerte en lo atinente a la especialidad en la que forma, pero no lo es tanto en la preparación para el ejercicio de la docencia en el nivel secundario. Instan por una formación más focalizada en la tarea docente, con mayor articulación de los espacios formativos, la incorporación del abordaje de problemáticas actuales de los adolescentes y una inserción más temprana en las instituciones educativas.

CASO N° 1.

BELÉN, LA RESIDENTE ESTRATÉGICA



CASO N° 1. BELÉN, LA RESIDENTE ESTRATÉGICA

Las informaciones aportadas por Belén en una encuesta de autoadministración nos permiten hacernos una composición acerca de su persona.

Belén es una joven de 23 años, oriunda de Bahía Blanca, que vive con su madre. Cursó sus estudios secundarios en un colegio privado, alcanzando un rendimiento muy bueno, porque se considera a sí misma como una alumna responsable. Pese a que la orientación elegida (Administración y Gestión) no era “de su completo interés”, admite que puso “empeño voluntad para [formarse] de la mejor manera posible”. Ingresó al Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur en 2010, convencida del interés que la carrera y la actividad del graduado le suscitan, donde mantiene el mismo nivel de desempeño, en virtud del gusto por lo que hace, el ritmo sostenido de estudio y el firme propósito de recibirse en término.

Paralelamente al cursado de las materias de la carrera (que, de hecho, cursa según el plan de estudios), ejerce como profesora de Literatura en tres cursos de secundaria superior de un colegio privado, desde hace casi un año.

Realiza su Residencia docente impartiendo la asignatura Lengua y Literatura en un 4° año de una de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur, espacio seleccionado para la recolección de datos en relación con su actuación como residente a cargo.

1. COMPETENCIA PARA ELABORAR EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y ÁULICO

En este apartado se recuperan sintéticamente aspectos desarrollados por la residente en el diagnóstico institucional y áulico que, en calidad de trabajo práctico de la asignatura Práctica Docente Integradora, realizara en ocasión de concretar las observaciones de la escuela (actividad grupal) y del curso del que *a posteriori* se hizo cargo (actividad individual).

Es oportuno aclarar que, al pensar las acciones docentes relativas a la enseñanza que despliegan los residentes en las escuelas y cursos al efecto asignados desde la perspectiva de práctica situada, consideramos de mucha importancia estar en

conocimiento previo del contexto en que éstas se desarrollan para comprender las decisiones adoptadas y estimar la pertinencia de las mismas. En función de este postulado, hemos optado por presentar en forma de relato la información elaborada por los residentes, para que quienes hagan la lectura de esta presentación partan de hacerse una composición del lugar en que se producen las prácticas en estudio. Luego de ello consignaremos algunos rasgos específicos que los diagnósticos –institucional y áulico– ponen de manifiesto.

1.1. Caracterización de la escuela secundaria receptora

La Escuela Superior de Comercio “Profesor Prudencio R. Cornejo”¹⁶² es una institución pública que se ubica en el macrocentro de la ciudad de Bahía Blanca, en un área residencial y comercial, y comparte un gran edificio (de unos 7.500 m²) con la Escuela de Enseñanza Primaria e Inicial, la Escuela de Ciclo Básico Común y la Escuela Normal Superior, todas ellas dependientes de la Universidad Nacional del Sur (UNS)¹⁶³, aunque reguladas por el Consejo de Enseñanza Media y Superior (CEMS), órgano colegiado que las vincula con la universidad.

Su historia acompaña, en buena medida, la historia de la ciudad. En calidad de antecedentes relevantes, se destaca la fundación en 1903 de la Escuela Nacional de Comercio como la primera institución pública local, la posterior incorporación de un Curso de Contador, lo que le valió la red denominación como Escuela Nacional Superior de Comercio y su incorporación a la Universidad Nacional del Sur, en 1956. En relación a las representaciones colectivas, Cernadas, Ciarniello y Marcilese afirman que: “Estudiar en la escuela de Comercio no sólo significaba una nota de prestigio, sino que, por las posibilidades laborales que gozaban sus egresados, era además un seguro de progreso material y ascenso social” (2003:54).

Además de impartir educación secundaria superior (4°, 5° y 6° años), la Escuela cumple la función de “ser centro de investigación y experimentación pedagógica para promover las mejoras en la comunidad local, regional y nacional” (Cernadas, Ciarniello y Marcilese, 2003:111). Dispone de una importante infraestructura y equipamiento, entre los que destacan los laboratorios de física, química, y biología, el departamento

¹⁶² El profesor Prudencio R. Cornejo fue director del establecimiento en 1919. Por reconocimiento a la importante gestión institucional desarrollada, en 1986 se impuso su nombre a la Escuela.

¹⁶³ Por encontrarse bajo la órbita de una universidad nacional, la Escuela mantuvo su adscripción ante la sanción de la Ley de Transferencia que –como vimos– dispuso la transferencia de todas las instituciones educativas al nivel provincial.

de recursos pedagógicos-didácticos (gabinete de medios audiovisuales), la biblioteca, el auditorio y el gimnasio. Asimismo, incluye el Departamento de Orientación Escolar (DOE) que brinda asesoramientos específicos y atiende las problemáticas de aprendizaje, psicológicas y sociales de los alumnos.

Actualmente cuenta con una matrícula de 649 alumnos (compuesta, casi en su totalidad, por egresados de la Escuela de Ciclo Básico), que se distribuye en tres turnos y quince divisiones, a razón de veintiséis alumnos por curso, cada uno de los cuales es acompañado por un auxiliar de docente (preceptor), que actúa como nexo entre los alumnos, los docentes y las autoridades.

Los estudiantes mayormente pertenecen a la clase media, sin problemáticas socio-económicas acuciantes. Se nuclean en el Centro de Estudiantes, creado en los últimos años, para gestionar propuestas vinculadas a asuntos estudiantiles y escolares.

Desde su perspectiva, la residente sostiene que:

[...] la institución posee características de los dos modelos de pedagogía escolar esbozados por Trilla Bernet: el de “escuela clausurada” y el de “escuela permeable”. Por un lado, se genera una suerte de microcosmos que facilita la labor educativa, y se busca “someter a los usuarios de este microcosmos a un sistema normativo que los discipline y a un conjunto organizado de estímulos que los eduque según objetivos determinados” (1998:218)¹⁶⁴. Quienes estudian y trabajan en la institución saben del prestigio que ésta comporta, prestigio a la altura del cual deben estar y deben ayudar a sostener. En este sentido, las pautas de conducta son estrictas, así como las sanciones en caso de incumplimiento. Por otro lado, los viajes de estudios anuales organizados por la institución, así como las actividades solidarias impulsadas por el Centro de Estudiantes, se vinculan con un modo de aprender dentro del medio, recontextualizando los contenidos y resignificando los procesos. Al observar que la institución aparece tensionada entre la clausura y la permeabilidad, coincidimos con el autor citado en que se impone la necesidad de repensar esta dicotomía, para concluir que los modelos propuestos se encuentran de modo puro sólo en el plano teórico, y que, al menos en la realidad de nuestra institución, no es posible establecer uno solo de ellos, ya que se observan características pertenecientes a ambos¹⁶⁵ (DIA).

1.2. Caracterización del grupo de alumnos a cargo

De acuerdo con las descripciones realizadas por la residente (Diagnóstico áulico), el curso, correspondiente a 4° año de la Educación Secundaria Superior, se

¹⁶⁴ Corresponde a: Trilla Bernet, Jaime (1998) “La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar”, en AA.VV. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. (Vol. II)*. Morata. Madrid.

¹⁶⁵ Dejamos constancia de que habremos de utilizar la escritura en itálica para introducir los referentes empíricos, con la intención de diferenciarlos más claramente de los referentes teóricos.

compone de veintiséis alumnos, doce varones y catorce mujeres. Tres de ellas corresponden a matrícula externa, y los otros veintitrés alumnos provienen de la Escuela de Ciclo Básico, aunque de distintas divisiones. Acaso por ello y en relación a las formaciones grupales, se advierte que la disposición de los alumnos en el aula responde a las amistades que los vinculan. En este sentido, cada día se sientan de manera similar y las variantes son mínimas.

Conforman un grupo bien predispuesto al trabajo tanto dentro como fuera del aula. Asisten a las clases con las tareas hechas, así como también son responsables en las reescrituras de los trabajos prácticos que lo requieran. Hay alumnos que tienden a monopolizar la palabra, ante lo cual se debieran desarrollar estrategias para promover una circulación más fluida de la palabra, ampliando la comunicación.

Por otro lado, si bien los alumnos disponen de netbooks, no se las utiliza para las realizar tareas, sino que su uso está librado al criterio personal.

La mayoría de ellos viste ropa de marcas conocidas, en buen estado de conservación y pulcritud. Tienen varias carpetas, cartucheras con los útiles necesarios y celulares Smartphone, que usan bastante en los recreos, ante la prohibición de utilizarlos en clase. Los varones consumen muchos juegos electrónicos, hacen deportes varios y les gusta la música nacional. Los hobbies e intereses de las mujeres son menos manifiestos.

1.3. Breve descripción del diagnóstico elaborado

El diagnóstico institucional redactado por la residente se inicia con una mención a la funcionalidad que le cabe al documento: *“aproximarnos a un conocimiento más global de la institución, que se convierta en facilitador de nuestra residencia docente”*, tras lo cual desarrolla detallada y fundadamente diferentes cuestiones vinculadas a lo edilicio, lo histórico, lo institucional y lo áulico, bajo los siguientes títulos: *El edificio, La historia y sus marcas, La organización de la institución, Pautas de convivencia, La escuela en contexto, Perfil y características de los estudiantes, Los vínculos entre la escuela y el medio.*

Respecto del diagnóstico áulico, por una parte, describe las estrategias metodológicas y el tipo de actividades más frecuentes a las que apela la profesora orientadora, así como las adecuaciones que realiza a las planificaciones comunes a varios cursos, en función de las características de los grupos correspondientes; por

otra, las características más relevantes del alumnado, las cuales se corresponden con las mencionadas en el relato antecedente.

1.4. Saberes académicos movilizados

El análisis del informe diagnóstico presentado permite inferir las acciones emprendidas por la residente, poniendo de manifiesto los saberes movilizados para la concreción del mismo¹⁶⁶.

Saberes académicos: <i>Implementación de las etapas de un trabajo de investigación.</i>	
Etapas	Descripción de saberes movilizados
Recolección de datos mediante el buceo bibliográfico y documental, la observación directa y entrevistas a actores institucionales clave.	- Búsqueda bibliográfica sobre temáticas específicas. - Lectura y comprensión de textos y documentación institucional para el recorte significativo de aspectos según propósitos.
	- Realización de observaciones descriptivas: . del edificio escolar (ubicación, espacios y ambientes) y su contexto; . de los modos de intervención y evaluación de la docente titular; . de las características del alumnado.
	- Indagación oral diferenciada según funciones de los actores institucionales, en el marco de entrevistas semiestructuradas. - Registro de las informaciones brindadas por los sujetos entrevistados.
Análisis de la información recolectada. Elaboración de un informe de investigación atendiendo a pautas formales y de exposición.	- Formato: Elaboración de una composición de carácter narrativo-descriptivo-interpretativa. - Estructura: Explicitación de objetivos y diferenciación de temas abordados: historia, contexto, organización, pautas de convivencia, características de la matrícula. - Formalización: . Respeto y adecuación a normas de la comunicación escrita, puntuación, ortografía, vocabulario, etc. . Referenciación de las opiniones personales en fuentes autorizadas (textos y sujetos). . Inclusión pertinente de citas textuales y comentarios de los sujetos entrevistados.
	Contenidos desarrollados: - Articulación de la historia institucional con la historia local, regional y nacional. - Identificación de marcas de la historia en los espacios institucionales. - Descripción de aspectos organizacionales y de equipamiento que inciden en el desarrollo de las clases. - Caracterización de los estudiantes atendiendo a aspectos generales (origen, nivel socioeconómico inferido, gustos, etc.) y a su participación en actividades institucionales y áulicas. - Establecimiento de conclusiones derivadas de los datos.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	- Adecuación a consignas dadas.

Tabla 6.2. Caso N° 1. Saberes académicos movilizados en la elaboración de los diagnósticos institucional y áulico.

¹⁶⁶ Se omite la presentación de referentes empíricos debido a la extensión que la misma implica, así como a que algunos saberes reseñados se infieren de la lectura total del documento.

Es de interés consignar que la responsabilidad con que la residente encara la resolución de la tarea es destacada por la profesora orientadora quien sostiene que *“entró a averiguar por todos lados, si los recursos didácticos..., si la biblioteca...”* (EPO), en ocasión de referirse al compromiso percibido con la escuela y los alumnos.

2. COMPETENCIA PARA DISEÑAR PLANIFICACIONES DE UNIDAD DIDÁCTICA Y DE CLASE

Asumiendo el particular lugar construido en torno a la figura del practicante, lugar circunstancial y temporario, Belén decide fundar su intervención en las informaciones que obtuviera a partir de las observaciones sobre los modos de actuar de la profesora titular del curso. Entendiendo que estos eran adecuados para el grupo de alumnos, dado que habían logrado buenos resultados de aprendizaje, opta por mantener la modalidad general que se ha venido implementando. No se trata de una opción arbitraria, sino que la misma está basada en un convencimiento personal, según el cual:

[...] me parece importante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, guardar coherencia con las metodologías de trabajo que se han venido desarrollando a lo largo del ciclo lectivo. En tal sentido, procuro combinar armónicamente mis propuestas personales con la propuesta de trabajo en desarrollo (UD).

Se trata de una opción que merece el beneplácito de la profesora orientadora, quien sostiene: *“Me gustan las estrategias que utilizó, también usó de las mías, no rompió..., o sea, siguió con la continuidad e incorporó otras cosas..., ejercicios creativos, con una función más teórica en la propuesta, pero ella jugó con los mismos tipos de actividades”* (EPO).

2.1. Unidad didáctica

La residente presenta la unidad didáctica bajo el título: “Algunas hipótesis sobre la literatura policial”. Advertimos que no es un título inocuo; antes bien, sostenemos que plantear cuestiones a tratar sobre un tema particular en calidad de “hipótesis” habilita a pensar que los enfoques teóricos que referencian los contenidos no constituyen concepciones acabadas, sino que parten de considerar la provisionalidad del conocimiento.

Asimismo, se muestra insistente respecto de mantener continuidad con la propuesta pedagógica de la docente a cargo, en función de su percepción del rol de practicante; no obstante, encuentra los intersticios que le permiten insertar sus propias decisiones –en particular sobre la selección de contenidos y textos literarios– y enmarcarlas en la planificación vigente.

Esta unidad didáctica, cuyo eje temático es la literatura policial, es parte, a su vez, de la Unidad didáctica N° 3. Géneros narrativos, del programa de Lengua y Literatura correspondiente al curso de referencia, elaborado por su profesora titular. Por tal motivo, procuro incluir algunos de los textos literarios ya previstos por la docente e incorporar otros seleccionados por mí, pertenecientes a autores argentinos, según se sugiere en el programa de la materia. Del mismo modo, intento también incluir y desarrollar algunos de los contenidos curriculares previstos por la docente para la misma unidad (UD).

Desde su estructura formal, la planificación de la unidad didáctica elaborada por Belén contempla los siguientes componentes curriculares: encabezamiento (institución, curso, materia, profesora orientadora, alumna residente), título, fundamentación, diagnóstico (institucional y áulico), objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias metodológicas, actividades propuestas para los estudiantes, evaluación, lecturas obligatorias, materiales audiovisuales y bibliografía consultada.

En este sentido, se considera que la misma es completa y abarcativa, en tanto aborda las cuestiones que requieren ser sometidas a reflexión anticipadamente, si lo que se pretende es organizar responsablemente la tarea pedagógica.

Ante la lectura de la unidad didáctica, nos preguntamos sobre la funcionalidad que le asigna la residente en el sentido de otorgar direccionalidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje que la misma promueve. Creemos que pueden obtenerse algunas respuestas al poner en relación las intenciones declaradas en este documento con las prácticas de la enseñanza observadas en terreno. Volveremos sobre esto más adelante.

2.2. Plan de clase

Por elección personal, Belén elabora las planificaciones diarias requeridas y las agrupa por semana en un mismo documento. Una lectura detenida de cada conjunto así conformado permite apreciar la secuenciación de contenidos y actividades ordenados hacia la construcción de una perspectiva integradora del recorte temático tratado. Con ello estaría dando cuenta de la importancia asignada tanto a la distribución de los contenidos en el tiempo (semanal, en este caso) y su forma de abordarlos, como a su presentación gradual e interrelacionada para favorecer un

aprendizaje significativo de los alumnos a cargo. Es pertinente señalar que este modo particular de presentación de los planes de clase indujo a analizar no sólo el plan que organiza las tareas de la clase observada (Clase N° 3), sino también el de la clase anterior con el que guarda una estrecha continuidad¹⁶⁷.

El análisis del plan de clase permite considerar los siguientes aspectos:

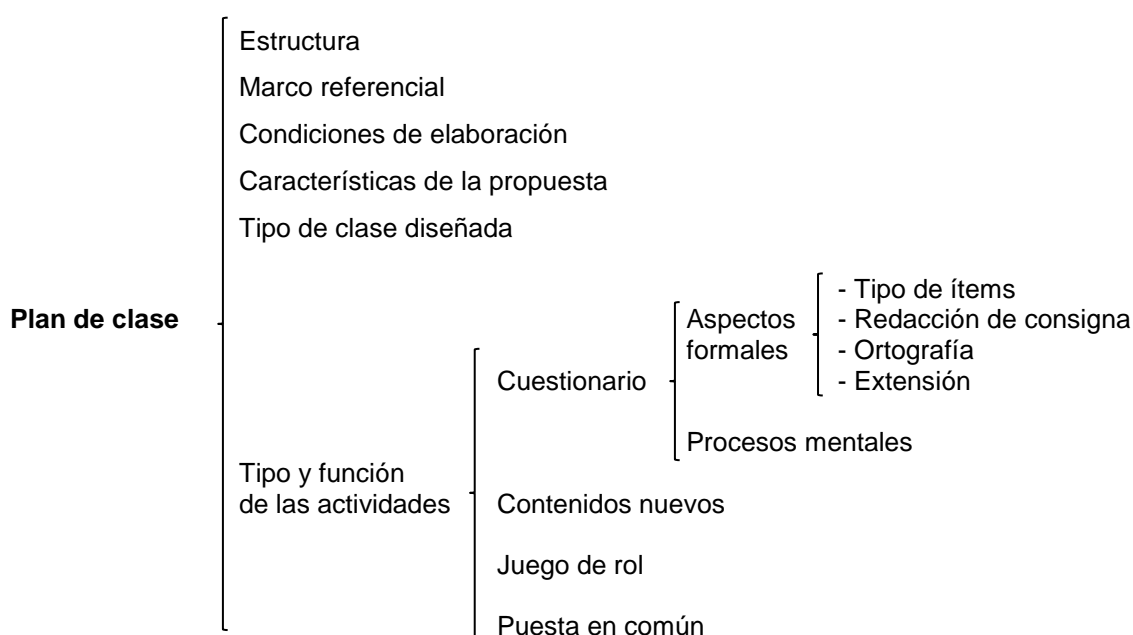


Figura 6.2. Caso N° 1. Aspectos identificables en el plan de clase.

2.2.1. Estructura de los planes de clase

Todos los planes de clase reproducen un mismo formato, en cuyo esquema de organización es posible reconocer tres partes o secciones que ofrecen informaciones diferenciadas:

- a) *Encabezamiento*: en esta primera parte se registran datos de ubicación temporal (fecha de realización, duración) y el tema general a tratarse en cada clase. Como dato especialmente vinculado a la Residencia destaca la enumeración correlativa de las clases, en tanto que reglamentariamente la extensión del período de

¹⁶⁷ Pese a que la asignatura se imparte en tres horas semanales, a razón de una hora por día, se consideran sólo dos planes, en virtud de que uno de los días fue feriado nacional.

prácticas se define en relación con un número determinado de clases a impartir, cuyo rango se estipula entre las 15 y las 20 clases.

- b) *Sección curricular:* Incluye algunos componentes que consignan las prescripciones curriculares para la asignatura y el año correspondiente, realizándose una adaptación situacional de los mismos.
- Contenidos: Se formulan unos pocos (no más de dos o tres) contenidos de tipo conceptual y procedimental. Es plausible pensar que la selección acotada de contenidos derivaría de una estimación tentativa del tiempo que puede demandar su tratamiento (en función de la mayor o menor complejidad que represente su apropiación por parte de los alumnos) y del que efectivamente se dispone (60 minutos).
 - Lectura de la clase: Explicita la obra literaria que se tratará en la clase, con referencia de autor. Es posible concebir esta mención como un componente adicional que recupera la especificidad de la asignatura que se imparte y promueve la articulación de las áreas disciplinares comprendidas: Lengua y Literatura. Así, en tanto la lectura puede considerarse un contenido procedimental de Lengua, el cuento *En defensa propia*, de Rodolfo Walsh, lo es del canon propuesto para Literatura.
 - Objetivos de aprendizaje: Formulados como expectativas de logro de los alumnos –por ende, posibles de alcanzarse–, guardan estrecha relación con la propuesta de contenidos. Buscan poner en juego procesos mentales de diferente complejidad (“distinguir”, “identificar”), así como habilidades lingüísticas (“desplegar argumentos”) y comportamientos facilitadores del aprendizaje (“participar”).
- c) *Sección didáctico-propositiva:* Describe los modos en que se prevé la actuación de la practicante-docente y de los alumnos para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos seleccionados. Se trata de la parte más personalizada del plan, dado que adopta la forma de redacción en la que se atiende a los sujetos comprometidos. Podría decirse que permite oír la voz de la narradora, en tanto que se expone en primera persona del singular cuando alude a acciones propias (“les explicaré”) y recurre al plural cuando plantea acciones conjuntas (“Comenzaremos la clase realizando una puesta en común”).

El título “*Guión conjetural*”¹⁶⁸ sobre el desarrollo de la clase” precede la propuesta e incluye las decisiones tomadas respecto de las estrategias de enseñanza, las actividades de los alumnos y la temporalización estimada para cada momento previsto. De por sí, apelar a la expresión “guión conjetural” para referirse a lo que se hará en unas circunstancias dadas da cuenta de una definida toma de posición al respecto. Como *guión*, esquematiza o esboza las líneas de trabajo a realizar secuenciadas temporalmente (“*Comenzaremos...*”, “*Posteriormente...*”, “*Para finalizar...*”); no obstante, al calificarlo como *conjetural*, asume explícitamente las condiciones de posibilidad, apertura y flexibilidad para caracterizar los modos en que se piensa una propuesta de acción en la que intervienen otros sujetos con voluntad e intencionalidades propias.

Consigna el trabajo pedagógico a realizar distinguiendo los principales momentos de actividad conjunta.

- d) *Anexo: Producción de materiales de apoyo al aprendizaje*: Es una sección emergente que remite a los requerimientos propios de las actividades propuestas. Así, acompañando el Plan de clase N° 2, obra un cuestionario de análisis del cuento policial a leer.

2.2.2. Marco referencial que sustenta la propuesta pedagógica

En uno de los objetivos de aprendizaje formulados en el Plan de clase se consigna que los estudiantes logren “[...] *participar en la construcción teórica de estas características* [del cuento policial de enigma y del cuento policial negro] *a partir de la propia lectura de los textos*” (PC N° 1).

Esta formulación implica la asunción explícita de una determinada concepción epistemológica y metodológica de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, que coincide con la postura adoptada por la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura y, a la vez, con las orientaciones didácticas presentes en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, tal como se aprecia en los siguientes referentes:

¹⁶⁸ *Guión conjetural* es un género de escritura propuesto por Bombini para la producción de textos de anticipación de las prácticas a realizar, según el cual el alumno hipotetiza o “imagina cómo serán sus clases, cómo desarrollará los temas que haya elegido o le hayan asignado, qué hará, qué dirá, qué propondrá hacer a sus alumnos e imagina también qué harán sus futuros alumnos en sus clases, cómo espera que reaccionen a sus propuestas. El guión conjetural es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto” (Bombini y Labeur, 2013:22).

*Las Prácticas del Lenguaje*¹⁶⁹ obligan a un docente a que tenga una gran capacidad para extraer de los textos concretos lo que luego será la teoría. Se parte del texto, se hace la reflexión teórica y se vuelve al texto o a la práctica. [...] *Didáctica de la Lengua* siempre tuvo la impronta de construir –creo que viene del constructivismo–, no doy una clase teórica, sino que parto de un texto y del texto veo cuestiones teóricas (EPA, p. 4-5).

[...] confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores -ya sea textuales, oracionales, léxicas-, sino preservando a éste como objeto. [...] Llamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales (CGCyE, 2007:353-356).

Por otro lado, entendemos que al posicionamiento asumido por la residente subyace una noción de aprendizaje inductivo que parte de lo singular, práctico o concreto y deriva hacia las formulaciones generales, así como algunos rasgos del aprendizaje por descubrimiento, en el sentido de que “el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986:35).

2.2.3. Condiciones de elaboración de la propuesta

Como resultado de la comparación establecida entre las planificaciones realizadas –según se observa en la tabla que sigue–, admitimos que se manifiesta coherencia interna entre los componentes curriculares del plan de clase y, asimismo, de este con la unidad didáctica:

Componentes curriculares	Unidad didáctica	Planes de clase
Objetivos	Leer y comprender el corpus literario propuesto en la unidad.	Lectura de la clase: “En defensa propia”, de Rodolfo Walsh (cuento).
	Distinguir la especificidad de cada tipo de relato policial, según se trate de un policial de enigma, un policial negro o una novela de suspenso.	Distinguir y comprender las diferencias básicas entre el policial de enigma y el policial negro.
Contenidos	El relato policial clásico y negro. Sus características y sus diferencias.	Características básicas del policial negro en “En defensa propia”.
	Las representaciones en torno al género policial.	La representación de la sociedad en el policial negro.

¹⁶⁹ Refiere a la denominación que recibe la tradicional asignatura de Lengua en los actuales Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria Básica.

Estrategias metodológicas	Coordinación de los debates y las puestas en común.	Comenzaremos la clase realizando una puesta en común de las consignas trabajadas la clase anterior.
	Exposición dialogada para explicar contenidos, introducir nociones, presentar autores y hechos históricos, etc.	Contextualizaré el género policial mediante una breve explicación y formularé algunas preguntas a los alumnos.
	Diálogo e interrogatorio didáctico para incorporar las voces y opiniones de los estudiantes.	[...] en el cual [intercambio oral] intentaré que hablen varios alumnos de ambos grupos.
Actividades de los alumnos	Comentario y puesta en común en el aula de los textos leídos a partir de preguntas disparadoras.	Comenzaremos la clase realizando una puesta en común de las consignas trabajadas la clase anterior.
	Participación en un ejercicio de argumentación oral sobre la cuestión ética planteada en el cuento “En defensa propia” de Rodolfo Walsh.	Los dos grupos deberán, primero, discutir entre ellos hasta arribar a los argumentos más convincentes para defender su posición. Ambos grupos expondrán sus argumentos en un intercambio oral...

Tabla 6.3. Caso N° 1. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y los planes de clase, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.

Nota: Por razones lógicas de extensión, la tabla antecedente expone sólo algunas decisiones obrantes en las planificaciones analizadas, respetando el lenguaje original, aunque recortadas de expresiones más elaboradas.

2.2.4. Características atribuidas a la propuesta

Entre las notas que califican los planes de clase analizados, se reconocen las siguientes:

- Se definen como contingentes, posibles de realización (en oposición a la idea de una implementación segura, cierta) y determinadas por las condiciones de temporalidad que caracterizan las clases escolares.
- Se plantean como flexibles, al consignar diferentes alternativas entre las cuales escoger.

Si el tiempo de la clase lo permite, comenzaremos la puesta en común de las respuestas al cuestionario. En caso contrario, les propondré terminar la resolución del cuestionario en la casa, y corregiremos las respuestas al comienzo de la clase venidera (PC N° 2).

- Son variados, porque integran distintas modalidades de intervención del docente y distinto tipo de actividades a desarrollar por los alumnos, algunas de las cuales requieren la producción anticipada de materiales por parte de la residente.

- Son creativos, en tanto que al decir de la profesora orientadora: *“un poco más creativa que yo, ese día que vos estuviste en clase, ahí estuvo incluso más creativa que yo”* (EPO).

- Son integradores, en tanto que se articulan con las clases anterior y posterior:

Comenzaremos la clase realizando una puesta en común de las consignas trabajadas la clase anterior (PC N° 3).

[...] se iniciará la clase con un repaso oral de los contenidos estudiados en torno del cuento policial en las clases previas (mediante el diálogo didáctico, volcando los conceptos e ideas que considere pertinentes en el pizarrón), para vincular los contenidos ya trabajados con los nuevos conceptos a desarrollar en la clase (PC N° 4).

Si bien este último plan ya no se considera para el análisis, no podemos dejar de advertir, al menos, dos nuevas pistas que en este fragmento se inscriben. Nos referimos a la mención del uso del pizarrón como recurso para la fijación de aspectos relevantes y a la finalidad explícita del repaso en orden a vincular los contenidos nuevos con los ya conocidos como margen de garantías para provocar la significatividad del aprendizaje.

- Son abiertos, es decir, admiten la incorporación de ajustes o cambios. Los referentes seleccionados permiten ver esta adecuación. Así, en el plan correspondiente a la clase anterior a la observada se consigna que: *“[...] construiremos una síntesis en el pizarrón con las principales características a considerar del policial clásico y del policial negro”* (PC N° 2)

Por su parte, en el plan de clase siguiente introduce una modificación al plan original (registrada a mano alzada¹⁷⁰ en el espacio ad hoc *“Observaciones”*), en la que consigna una nueva intervención:

Contextualizaré el género policial mediante una breve explicación y formularé algunas preguntas a los alumnos. Luego retomaremos la diferenciación entre el policial negro y el clásico (PC N° 3).

Además de poner de manifiesto la apertura de la propuesta, se considera que la nueva intervención planteada, en tanto tiende a ampliar y profundizar temas tratados, se sustenta en la idea de graduar y afianzar el aprendizaje de nuevos contenidos. De hecho, la decisión de retomar y completar el tratamiento del tema ya iniciado resulta de la evaluación del desarrollo de la actividad previa (PC N° 2), según lo que la misma residente habrá de manifestar luego en el transcurso de una entrevista sostenida con la investigadora:

¹⁷⁰ Recuérdese que la presentación de los planes de clase para su aprobación se debe efectuar con una antelación de 48 hs, lo cual imposibilita la reelaboración del texto.

[El plan de clase] *Lo pensé yo sola, en vinculación con la clase anterior que era la que habíamos trabajado de lleno el cuento, lo textual, aclarado cosas del argumento que a ellos no les habían quedado claras, cosa que yo sabía, porque ellos se estaban enfrentando por primera vez a un policial que tiene otras complejidades que no habían trabajado nunca* (1ºE, p. 2).

Atendiendo a los distintos momentos en que se propone desarrollar la clase: puesta en común – exposición dialogada – juego de rol (discutir, consensuar – argumentar oralmente) –, puede pensarse que el tipo de clase que se diseña corresponde a una clase activa, centrada en la actividad de los alumnos, dado que ésta predomina por sobre la que realiza la profesora.

2.2.6. Tipo y función asignada a las actividades de los alumnos

Las principales actividades de los alumnos previstas en el plan de clase –tal como se observa en la siguiente figura– son variadas y atienden a distintas finalidades:

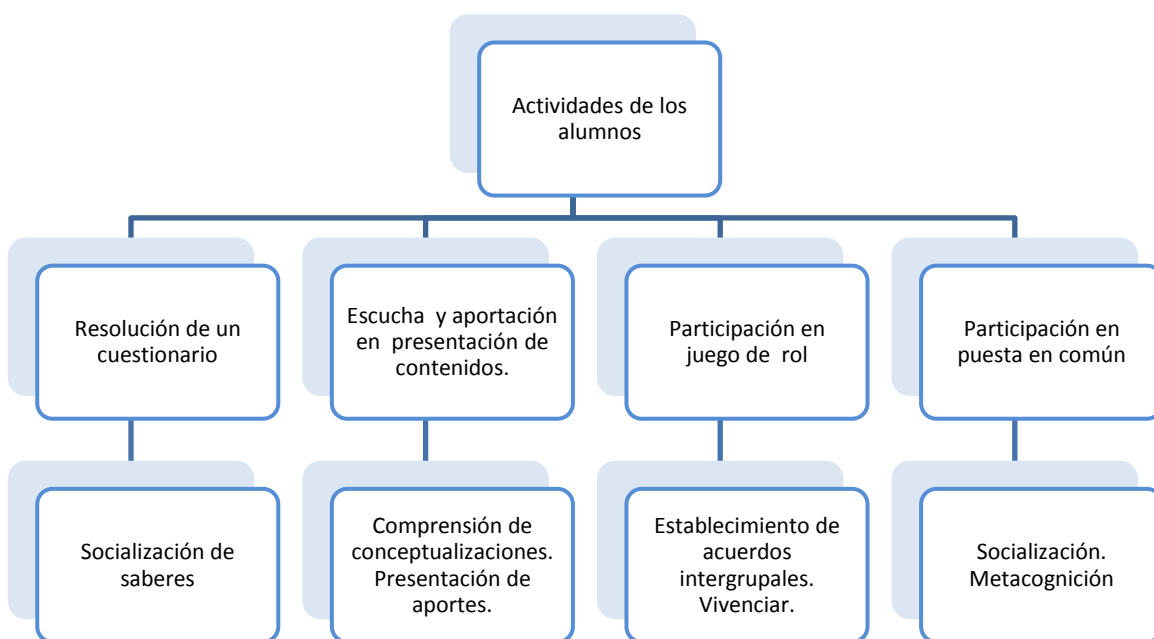


Figura 6.3. Caso N° 1. Tipo y función de las actividades de los alumnos previstas en el plan de clase.

2.2.6.1. Resolución de un cuestionario de análisis de un cuento policial

El cuestionario de análisis que acompaña el Plan de clase N° 2 y se recupera en el Plan de clase N° 3 se compone de cinco puntos, algunos de los cuales integran más de una cuestión a resolver. A partir del análisis practicado, se construyen dos dimensiones de análisis: los aspectos formales o materiales tenidos en cuenta en su elaboración y los procesos mentales implicados en su resolución.

a) Aspectos formales o materiales

1. Tipos de ítems constitutivos

- Preguntas abiertas, que dan la posibilidad al alumno de encarar la respuesta desde su propio punto de vista:
 - 1) *¿Por qué creen ustedes que Laurenzi sostiene que, en el final de su carrera, “ya no servía más para comisario”?*
- Preguntas cerradas, dirigidas a la identificación de aspectos que se presentan de un único modo:
 - 4) *¿En qué momento Laurenzi reconstruye qué ocurrió verdaderamente?*
- Preguntas semiestructuradas, con opciones dadas y posibilidad de agregar otras opciones, las cuales, orientan el proceso de resolución, mas no lo cierran o restringen:
 - 5) *¿Por qué creen que, al final, el comisario actúa como lo hace? Elijan una de las siguientes opciones (o elaboren otra, si no están de acuerdo con ninguna de las siguientes) [...]:*
 - a- *Porque estaba enfrentando a un personaje con mucho poder.*
 - b- *Por compasión.*
 - c- *Por respeto y admiración.*
 - d- *Por hacerle al juez lo mismo que este le había hecho tiempo atrás.*
- Consignas de trabajo intelectual prefijado (explicar, señalar o marcar en el texto, fundamentar), que indican expresamente el tipo de acción a desarrollar:
 - 2) *Expliquen qué quiere decir, para ustedes, la siguiente frase del comisario...*
 - 3) *[...] Señalen en el texto cada una de las razones que da el comisario.*
 - 4) *[...] Marquen el pasaje en el texto.*
 - 5) *[...] y fundamenten su elección [entre opciones ofrecidas].*

- Ítems mixtos y concatenados (reúnen preguntas y consignas) (por ejemplo, puntos 3, 4 y 5). Creemos que este tipo de ítems promueve atender a las ideas y/o episodios de manera más global, evitando así la fragmentación o la formulación de respuestas muy puntualizadas.

3) ¿Cuál es la primera hipótesis sobre el caso? ¿Por qué Laurenzi comienza a sospechar que no se corresponde con la verdad? Señalen en el texto cada una de las razones que da el comisario.

2. Redacción de consignas: En tanto que la lectura e interpretación de lo solicitado en cada punto no presenta ambigüedades ni genera dudas, se estima que la redacción es clara.

3. Ortografía: No se detectan errores ortográficos, por ende, es correcta en este aspecto.

4. Extensión: Considerando el número de consignas formuladas y los aspectos a los que estas se refieren se estima que el cuestionario tiene una extensión adecuada para ser respondido por alumnos de 4° año de secundaria superior.

b) Procesos mentales implicados en su resolución

Los ítems diseñados responden a distintos niveles de complejidad. En tres de los cinco puntos hay apelación a interpretaciones personales de los alumnos, cuya concreción requiere justificar, dar razones, fundamentar (puntos 1, 2 y 5, primera pregunta). Los puntos 3 y 4 enuncian cuestiones más cercanas al texto en análisis y requieren reconocer o descubrir e identificar.

En cualquier caso, se entiende que los ítems no contemplan la reproducción textual entre las respuestas esperadas; antes bien, su resolución implica una lectura detenida del cuento, una cierta apropiación de su contenido y la construcción de respuestas en relación con la interpretación personal lograda.

2.2.6.2. Escucha y aportación en presentación de contenidos nuevos

La presentación de contenidos nuevos ocupa unos pocos minutos, en los que se pone a los alumnos en situación de escuchar atentamente las explicaciones que la residente ofrece a los fines de comprender su contenido y aportar comentarios o responder preguntas de acuerdo a la disponibilidad de saberes previos.

2.2.6.3. Participación en un juego de rol¹⁷¹

Es la actividad principal y más destacada de la clase, en tanto que, desde la previsión temporal que incumbe a la planificación, se le asigna un lapso mayor de tiempo para su implementación.

Interpretamos que se trata de una elección estratégica y apropiada a la situación particular que se intenta producir por varias razones:

- Por un lado, porque en una única actividad se nuclea el tratamiento de los dos contenidos propuestos en las dos ramas disciplinares que integra la asignatura: la argumentación oral (Lengua); el encuadre general del cuento policial y la línea argumental de un cuento específico (Literatura) y, por ende, crea las condiciones para que los alumnos logren los objetivos formulados.

- Por otra parte, como actividad lúdica, es plausible que su desarrollo despierte interés en los alumnos adolescentes y se comprometan en su realización. Asimismo, el desempeño de roles distintos al propio, por vividos y experimentados en la escenificación teatral, permite una mayor comprensión de la cuestión que se representa.

- En tercer lugar, las consignas específicas del trabajo a realizar grupalmente dirigen la actividad de los estudiantes hacia procesos intelectuales e intersubjetivos relevantes desde el punto de vista de su formación (discutir, consensuar una línea argumental, planear su exposición).

Creemos también que es una propuesta original, que difícilmente pueda ser encontrada en algún texto circulante.

¹⁷¹ Un *juego de rol* (traducción típica en español del inglés *role-playing game*, literalmente “juego de interpretación de roles”) es un juego en el que, tal como indica su nombre, uno o más jugadores desempeñan un determinado rol, papel o personalidad.

Un juego de rol es un juego interpretativo-narrativo en el que los jugadores asumen el “rol” de personajes imaginarios a lo largo de una historia o trama en la que interpretan sus diálogos y describen sus acciones. No hay un guión a seguir, ya que el desarrollo de la historia queda por completo sujeto a las decisiones de los jugadores. Por esta razón, la imaginación, la narración oral, la originalidad y el ingenio son primordiales para el adecuado desarrollo de esta forma dramática (http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_de_rol).

Para ampliar la información sobre su uso en situaciones educativas, véase Cirigliano y Villaverde (1971:201), texto tradicional que, pese a la orientación conductista en la que se enmarca (imperativo de la época de edición), describe un buen número de alternativas (llamadas “técnicas”) que pueden recuperarse para trabajar en grupo en el aula escolar.

2.2.6.4. Participación en una puesta en común

Esta opción metodológica se anticipa a modo de cierre de dos momentos de la clase: la presentación de las respuestas a las preguntas del cuestionario y la exposición de argumentos correspondientes al juego de rol. Desde el uso escolarizado, se apela a esta modalidad para que los alumnos compartan conocimientos, experiencias, puntos de vista, etc., a modo de proceso metacognitivo, es decir, que les permita apreciar lo que lograron construir tanto como lo que aún requiere continuar trabajando. Con roles diferenciados, en general, el docente actúa como moderador, coordinador o animador de la instancia, en tanto que los alumnos participan emitiendo sus opiniones. Así lo plantea la residente al declarar que: “[...] *ambos grupos expondrán sus argumentos en un intercambio oral, coordinado por mí, en el cual intentaré que hablen varios alumnos de cada grupo* (PC N° 3).

2.3. La planificación como proceso

La residente declara haber pensado el plan de clase en forma individual, sin requerir el apoyo de la profesora asesora, quien, no obstante, aprueba la elaboración satisfactoriamente. Hablando en términos de armado o montaje personal, manifiesta que tuvo en cuenta la relación de continuidad con la propuesta de la clase anterior y que apeló a su imaginación, sus propios pareceres, gustos y ocurrencias:

*Lo pensé yo sola, en vinculación con la clase anterior [...]. Y la planifiqué yo, la armé, me imaginé yo como me parecía... A mí me gusta mucho este tema de los juegos de rol, incluso para plantear consignas de escritura, soy un escritor, soy un periodista, no sé, esas cosas. Y se me ocurrió llevarlo a lo oral. Y la pensé yo sola, *** [la profesora asesora] no participó conmigo en el armado, sino que se la traje para que vea qué opinaba, le gustó y le pareció interesante y, bueno, estuvo de acuerdo. Pero no, fue individual mi proceso (1ªE, p. 2).*

Reconoce haber utilizado “*materiales generales*” para su preparación, como, por ejemplo, los siguientes:

Antologías de cuento policial y principalmente material teórico, leí artículos periodísticos... [...] y un libro..., no sé cómo definirlo, sería de contenidos, de narrativa, que también tiene como algunas ideas sobre cómo trabajar ciertos textos, pero nada que a mí me haya dado la idea puntual de esta clase, sino más bien un marco sobre ciertas ideas teóricas (1ªE, p. 2).

Considerando que el plan de clase analizado no desarrolla ninguna metodología didáctica específica, sino que selecciona herramientas metodológicas en relación con los contenidos a enseñar y las características de los alumnos a quienes va dirigido, puede estimarse que es una construcción metodológica genuina.

2.4. Saberes movilizados

El listado de saberes movilizados que se ofrece a continuación se infiere de lo escrito en los planes y además se complementa con lo que manifiesta la residente en la entrevista respecto de su proceso de planificación.

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los ejes articuladores de la asignatura (lectura, escritura y oralidad). - Iniciación del trabajo pedagógico de las prácticas del lenguaje desde los textos, lo singular, la práctica, para luego desplegar las cuestiones teóricas de interés formativo. - Selección de contenidos prescriptos para la asignatura y textos a leer, encuadrados en una secuencia dada. - Conjunción de aspectos literarios y lingüísticos mediante la práctica.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y análisis de cuentos. - Contextualización del género policial. - Distinción entre cuento policial clásico y cuento policial negro. - Desenvolvimiento y finalidad de la argumentación oral.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidades</i> <ul style="list-style-type: none"> - Inscripción de la propuesta diaria en una secuencia didáctica de mayor alcance y duración. - Composición de los planes articulando coherentemente los distintos elementos curriculares. - Ideación y elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje (cuestionario). • <i>Concepción de enseñanza</i> <ul style="list-style-type: none"> - La planificación como hipótesis de trabajo (guión conjetural, propuestas condicionales). - La clase como encuentro de sujetos (docente y alumnos) (“comenzaremos”) que desempeñan roles y desarrollan actividades diferenciadas (para enseñar, para aprender). - La selección de actividades en relación con el contenido a enseñar y las características de los alumnos.
Saberes psicológicos y psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento</i> <ul style="list-style-type: none"> - Características generales y disposiciones para el trabajo escolar de los alumnos (diagnóstico áulico). • <i>Concepción de aprendizaje</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo (relación con aprendizajes anteriores). - Aprendizaje por descubrimiento (del cuento a las características del género). - Aprendizaje colaborativo. - Gradualidad del aprendizaje (presentación - ampliación y profundización). - Participación de los alumnos.
Saberes personales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginación, pareceres, gustos y ocurrencias en la selección y secuenciación de los momentos de la clase. - Creatividad en la propuesta de actividades. - Originalidad para diseñar los planes.

Saberes instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidad</i> - Búsqueda selectiva de materiales de apoyo a la enseñanza (recursos externos): Textos (textos disciplinares específicos en relación al contenido a enseñar, antología de cuentos, artículos periodísticos).
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación de su propuesta pedagógica al programa de la materia - Establecimiento de continuidades con modos habituales de trabajo de los alumnos e introducción gradual de novedades - Responsabilidad en la presentación de documentación en tiempo y forma

Tabla 6.4. Caso N° 1. Tipos de saberes movilizados en los procesos de planificación de unidad didáctica y de clases.

3. COMPETENCIA PARA INTERVENIR PEDAGÓGICAMENTE EN EL CURSO ASIGNADO

Inscrito en el escenario del aula (o en otros entornos de aprendizaje), el momento destinado a la intervención pedagógica expone por completo al residente. De cara a esta actuación, sus atributos personales, su formación, sus experiencias, sus gustos, valores y creencias se amalgaman integralmente constituyendo al sujeto docente que –mediante la enseñanza– guía, orienta y promueve el aprendizaje de los alumnos. Es la actividad más compleja del oficio. Por un lado, dado que se juega en un contexto incierto, dinámico y cambiante, donde las garantías de poder concretar las líneas de acción previstas anticipadamente son condicionales y aleatorias, es preciso estar preparado para responder con rapidez al emergente. Por otro, su realización excede la transmisión de un cierto contenido educativo, para integrar decisiones sobre aspectos tan variados como las características de los alumnos, la organización social del aula, los procesos de negociación, el clima de trabajo, los tiempos, entre otros muchos. Veamos cómo Belén resuelve la situación.

3.1. Ambientación general de la clase

Con una duración establecida de sesenta minutos, la clase se desarrolla a partir de las 14.20 horas de una tarde lluviosa del mes de agosto. A nuestro ingreso al aula (la profesora orientadora, la residente y la investigadora en rol de observadora externa), algunos alumnos aún se encuentran dirigiéndose a sus bancos, se retira la

preceptora del curso y queda al frente del mismo la residente; mientras tanto, las docentes nos ubicamos en un lateral del aula, en dirección perpendicular respecto del eje pizarrón-fondo de la clase. Están presentes 16 de los 26 alumnos que componen el curso de 4° año, con igual número de varones y mujeres. Los alumnos se sitúan en sus lugares habituales, aunque se advierte una ocupación del espacio áulico poco armónica en función de las inasistencias del día. Al comienzo de la primera actividad conjunta, se observa la siguiente distribución de los sujetos en el aula:

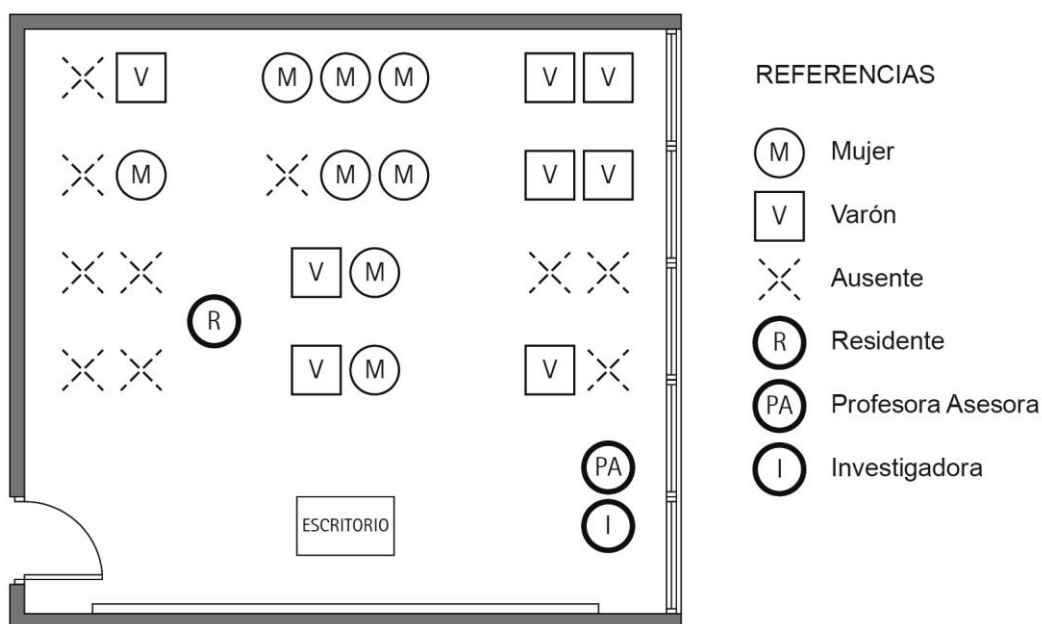


Figura 6.4. Caso N° 1. Distribución de sujetos en el aula, durante el desarrollo de la primera actividad conjunta.

Desde las enunciaciones presentes en el Plan de clase respectivo, este encuentro contempla el tratamiento de unos contenidos que se orientan a la consecución de determinados objetivos de aprendizaje:

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La representación de la sociedad en el policial negro. - El texto argumentativo oral: argumentación, discusión y refutación.
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender cuáles son los objetivos del relato policial negro. - Desplegar argumentos coherentes a propósito del tópico de discusión en el contexto de la interacción oral.

3.2. Análisis de la clase

A partir de los datos recogidos durante la observación de la clase, se reconocen los momentos o secciones que configuran la estructura de la clase, cuyos segmentos de actividad docente se nuclean en torno a la implementación de una estrategia metodológica privilegiada, a saber:

Momentos	Segmentos de actividad	Estrategias metodológicas
Preliminar	Indagación sobre condiciones generales del alumnado e incidencia del clima ambiental en la ausencia de algunos alumnos	Interrogatorio
	Presentación al alumnado de la investigadora	Suministro de información
Apertura	Indagación sobre avances producidos en la resolución del cuestionario presentado en la clase anterior	Interrogatorio y diálogo
Desarrollo	Coordinación de una puesta en común para el completamiento de la resolución de un cuestionario de análisis de un cuento policial	Interrogatorio y diálogo
	Desarrollo de contenidos conceptuales específicos	Exposición dialogada, con apoyatura visual (pizarrón)
	Descripción, orientación y puesta en escena de un juego de rol	Organización, presentación, seguimiento y participación de trabajo en grupo
Finalización	Actividad de gestión	Interrogatorio
	Actividad extracurricular	Lectura de un cuento

Tabla 6.5. Caso N° 1. Segmentos de actividad y estrategias metodológicas, según momentos de la clase.

Es de interés señalar que las secciones principales de la clase (apertura y desarrollo) coinciden con las anticipaciones programadas. Ello pareciera reforzar la idea de “guión conjetural” con que define sus previsiones. Es decir, como guión contempla sólo las líneas de intervención más importantes, a la vez que deja márgenes para la ocurrencia de acciones espontáneas o pensadas pero no escritas.

El análisis que se presenta a continuación pone la mirada en las estrategias metodológicas desplegadas a lo largo de la clase, en procura de establecer las razones que fundamentan las decisiones de actuación, así como las fuentes de adquisición del saber necesario para ponerlas en juego, desde lo explicitado por la

residente durante una de las entrevistas sostenidas y las inferencias que puedan sostenerse.

3.2.1. Momento preliminar

En los dos minutos iniciales del encuentro, la residente introduce dos escenas:

- a) dirige una breve sesión de preguntas y respuestas para informarse sobre las condiciones generales del alumnado y el motivo de las abundantes inasistencias en la fecha;
- b) presenta a la investigadora e informa sobre los motivos de su presencia en el aula.

Se trata de una forma social amable de emprender un trabajo conjunto. Podría pensarse que es un requerimiento básico y general para los momentos iniciales de cualquier encuentro programado, sin embargo, creemos que la situación observada incorpora un rasgo peculiar, personal, porque no siempre ni todos los sujetos a cargo de un grupo recurren deliberadamente a modalidades semejantes.

Al ocuparse del reconocimiento de los sujetos presentes y ausentes, y de la reducción del extrañamiento ante la presencia de alguien ajeno a la conformación grupal habitual, el interés pareciera ponerse en el alumnado y en la creación de un ambiente respetuoso y cómodo para llevar adelante el trabajo pedagógico. A ello coadyuva, asimismo, el dirigirse a los alumnos por su nombre de pila, gesto este que, además de dar cuenta de una actitud de la residente, se funda en la consideración de su propio lugar en el concierto de la clase. Consultada al respecto, opinó que:

[...] siendo un curso que es chiquito, en donde yo aparezco y estoy cortando las clases que ellos tienen con su profesora para dar mi ciclo de clases, yo estuve dos o tres meses antes arrancando las observaciones, me parece justo saber en la medida de lo posible los nombres de los alumnos que tengo en ese momento. Me parece una manera de reconocer quién es ese sujeto que está ahí, mínimo, uno podría saber más cosas de los alumnos, para el caso, pero me parece que al menos el nombre es algo que el profesor le debe al alumno, saber quién tiene adelante. Simplemente por eso (1ªE, p. 9).

3.2.2. Apertura de la clase

Es también un momento de intervención breve, en el que el interrogatorio y el diálogo son las estrategias manifiestas. Comienza con la indagación sobre avances producidos en la resolución de un cuestionario presentado en la clase anterior:

*¿Cómo les fue con las preguntas que estábamos pensando la clase anterior?
¿Pudieron avanzar en el cuestionario? Cuéntenme (C3-G).*

Es suficientemente claro que las varias respuestas que a continuación ofrecen los alumnos le permiten a la residente identificar el punto de partida de la clase:

1 y 2 habíamos hecho acá todos juntos ¿verdad? O sea que ustedes tenían que completar 3, 4 y 5. Bueno, vamos a ver qué pensaron. La pregunta 3 dice... (C3-G)

Desde la semántica del lenguaje empleado, la expresión “*Bueno, vamos a ver qué pensaron*” constituye una invitación a iniciar la clase –en el sentido propuesto por Lemke, (1997), creando un foco de interés común que dirige la atención de los alumnos hacia el interrogante planteado en la pregunta a resolver. La clase como actividad social ha comenzado.

3.2.3. Desarrollo de la clase

En este momento de la clase se reconocen tres segmentos instruccionales de actividad de la residente claramente diferenciados, tal como se observa en la siguiente figura:

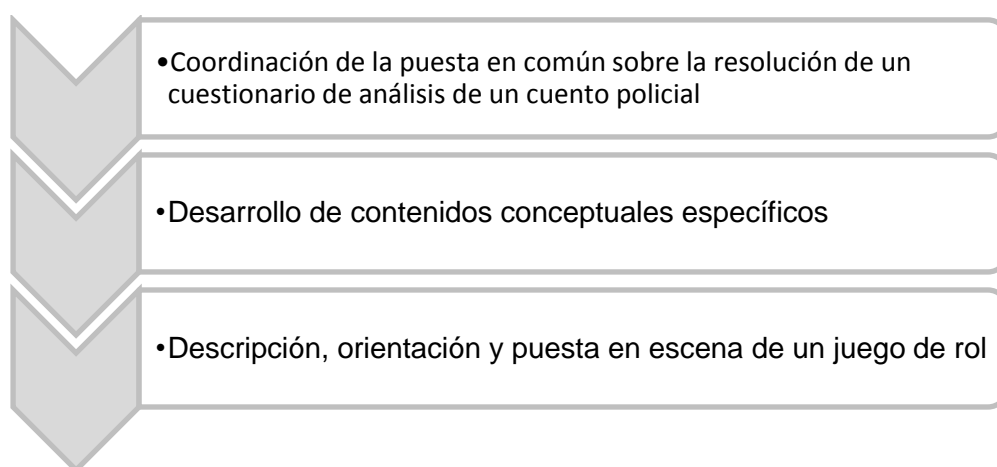


Figura 6.5. Caso N° 1. Segmentos de actividad del momento de desarrollo de la clase.

3.2.3.1. Coordinación de la puesta en común sobre la resolución de un cuestionario de análisis de un cuento policial

El segmento da cuenta de la más amplia postura conceptual y metodológica actual desde la que se propone el abordaje de la enseñanza de los contenidos de la materia, la cual, en coherencia con lo expresado en la planificación¹⁷², imprime una dirección que va desde las prácticas hacia los desarrollos teóricos:

[Quiero] más bien partir al revés: proponer una lectura, pensar una vía que no está dentro de lo que yo entiendo como un instrumento tradicional... [...] Entonces yo trataba de preguntarles a ellos, escuchar la mayor cantidad de repuestas posibles y después sistematizar a partir de eso. Pero mi voz en el último instante y en el momento necesario, no de entrada (1ªE, p. 4).

En ese marco, mantiene la estrategia centrada en el interrogatorio y el diálogo en continuidad con la modalidad iniciada durante el momento de apertura. La residente fundamenta esta decisión metodológica manifestando que:

Trato por medio del interrogatorio [...] de no copar la palabra yo. [...] me aseguro de estar dándoles el lugar a ellos, [...] me parece que dándoles el lugar a ellos para que trabajen, lográs que se involucren más en la clase (1ªE, p. 4-5).

Así, la expectativa de lograr que los alumnos se involucren en la clase, se nutre básicamente de promover la participación de la mayor cantidad de alumnos posible, donde la socialización de los aportes personales habilita la construcción compartida del conocimiento:

[...] yo he notado que es un curso en donde participan... –bueno, creo que pasa en todos los cursos–, pero como que hay personas que participan más que otras. Entonces, trato de alternar, para que ellos no se acostumbren a que siempre que se hace una pregunta va a responder Joaquín o va a responder Tomás o va a responder Rocío. Como para integrar más bien a los demás y que todos se den cuenta de que necesitamos..., de que son valiosos, con la tarea que hicieron, con la interpretación que hicieron (1ªE, p. 5).

De hecho, la profesora orientadora valora frecuentemente la generación de espacios de participación, la creación de un clima de trabajo agradable, ameno, dinámico y creativo, y la buena coordinación de las intervenciones de los alumnos (FO N° 1, 2, 3, 4, 7, 9, 12, 13)

Desde una mirada descriptiva, las numerosas mini-acciones que la residente realiza durante los minutos en que el segmento acaece manifiestan la recurrencia a un cierto esquema de actuación destinado a guiar u orientar la instancia de socialización de las producciones, en donde “su voz” se hace oír en los momentos necesarios y a

¹⁷² Ver el apartado 2.2.2. Marco referencial que sustenta la propuesta pedagógica, de este caso.

los fines de incentivar la participación de los estudiantes. Entre las intervenciones observadas, mediadas mayormente por la formulación de preguntas inductivas y el intercambio dialógico, se destacan las siguientes:

- Lectura de cada pregunta a resolver en voz alta.
- Solicitud de presentar oralmente las respuestas elaboradas.
- Asignación de turnos de habla, a partir de ofrecimientos espontáneos y/o nominación puntual de un alumno.
- Escucha de la respuesta elaborada.
- Aprobación del contenido expuesto.
- Repregunta sobre aspectos incompletos o dudosos.
- Señalamiento de aspectos relevantes y/o indicaciones generales.
- Breve explicación ampliadora de casos que lo ameriten.
- Escritura en el pizarrón de expresiones clave.
- Promoción de la distinción entre expresiones en apariencia semejantes.
- Proposición de establecimiento de relaciones con hechos cotidianos nacionales y locales.
- Búsqueda de consentimiento, acuerdo o discrepancia del grupo total (Cfr. C3-RC).

Al rastrear el origen de su preocupación por promover la participación de los alumnos en la clase mediante el interrogatorio y el diálogo, la residente no vacila en sostener que ésta deriva de su propia experiencia tanto en las aulas de la escuela secundaria, como en algunas materias de la universidad:

[...] creo que tiene que ver la biografía escolar [...], a mí me aburría una clase donde no participaban los alumnos o donde siempre participaban las mismas personas. Entonces me parece que es interesante no acostumbrarse a ciertas escenas de clase que se repiten permanentemente y en donde hay personas que no participan. [Además, en la universidad] en general, está como esta brecha que se abre entre las materias pedagógicas en donde se apela a la voz del otro, a lo que el alumno tiene que decir y la gran mayoría de las materias disciplinares donde el alumno no tienen nada que decir y tiene que venir a escuchar (1ªE, p. 5).

Es de interés advertir que el encuadre de comunicación sostenido en las materias de formación pedagógica cubre las huellas deficitarias de su propia biografía escolar, a la vez que lo recupera metodológicamente para sostener sus definidos modos de intervención.

3.2.3.2. Desarrollo de contenidos conceptuales específicos

En coherencia con el planteo metodológico sustentado, desde la lectura y análisis de un cuento (una práctica), la residente abre a un nuevo episodio en procura de que los alumnos logren apropiarse de una conceptualización específica (contextualización del cuento policial, diferenciación de tipos y objetivos del cuento policial). Para ello recurre a la exposición dialogada, con apoyatura visual (pizarrón), como estrategia preponderante del segmento.

La residente tiene clara percepción del cambio de estrategia metodológica producido. Desde su discurso, se detectan al menos dos razones que fundamentan la decisión de recurrir a la exposición dialogada para presentar información nueva: por un lado, el reconocimiento de la ausencia de saberes previos al respecto; por otro, el reconocimiento implícito de la asimetría inherente a los procesos educativos escolares:

Sí, [varié la estrategia], ahí fue más bien una explicación mía, donde traté de apelar a lo que ellos pudieran saber. Ahí hice menos preguntas, desde como yo lo vi, porque sabía que había cosas que las iba a saber yo y no las iban a saber ellos, entonces, las tenía que reponer. [...] Yo había estado sondeando previamente qué habían trabajado de policial y no habían trabajado con eso que yo estaba haciendo que era contextualizar el surgimiento, entonces, ahí como que se imponía que yo compartiera esa información con ellos (1ªE, p. 5-6).

En este contexto, pareciera claro que la estrategia elegida es básicamente un medio que posibilita encarar el tratamiento de un contenido particular, y cuya bondad depende del modo como se la usa y de las finalidades para las que se la emplea.

a) Respecto de su empleo, la residente –basada en sus preferencias– tiene en claro cuándo y para qué recurre a esta opción metodológica: *“me gusta hacer una exposición al principio, presentar un panorama”* (1ªE, p. 5), a la vez que evita de manera deliberada incurrir en el uso excesivo de actividades puramente expositivas de su parte, en virtud de reconocer los riesgos que tal situación pueda portar:

[...] porque si arranco yo explicando, y sigo y sigo, por ahí uno se da cuenta que los está privando a ellos de dar sus respuestas. [...] no quiero caer en lo que sería expositivo todo el tiempo y en dar cinco clases magistrales de lo que es el cuento policial [...] Porque me parece que se pierde dinámica en las clases [...] me parece que si uno se excede en el uso de esa estrategia el chico se aburre y ya empezás a ver en los últimos bancos que están así como acostados, que están bostezando (1ªE, p. 4-5).

De allí que su opción se decante por flexibilizar el empleo de la modalidad expositiva y combinarla con formatos comunicacionales interactivos, como la pregunta o el diálogo, que moderan su naturaleza unidireccional. En gran medida esta alternancia tiende a reducir el papel receptivo frecuentemente asignado a los alumnos

de cara a las actividades centradas en el docente manteniéndolos más activos, interesados y comprometidos con el trabajo pedagógico:

[...] traté de apelar a lo que ellos pudieran saber [...] En momentos como este, donde yo podía preguntarles tal vez para que se acordaran de alguna otra materia tal vez una revolución, una fecha puntual de algún suceso histórico... (1ªE, p. 4-5).

Relacionado con el modo de empleo de la estrategia en consideración, el uso del pizarrón como apoyo visual complementario a las explicaciones y/o intercambios orales revela asimismo la expectativa de la residente en orden a aprovechar su potencial expresivo. Al respecto, durante el transcurso de este segmento, Belén realizó anotaciones en el pizarrón en dos momentos diferentes, con un resultado adverso en cuanto a la organización del espacio disponible llegando casi a la superposición de registros. Consciente de este déficit, sostiene que el pizarrón:

Tendría que ser, y en esto hago una referencia a lo que a mí me pasa, tendría que ser un... ¿cómo explicarlo? un espacio del cual también se pueda aprender. Por lo tanto, la información debería tener un grado de organización que tal vez yo ayer no supe manejar bien, porque, después yo me lo fui pensando, debería haber borrado algo de lo que había escrito antes, para que me quedara más espacio para poder trabajar el espacio del pizarrón de otra forma. Que es lo que estoy intentando trabajar (1ªE, p. 10).

Clara tensión entre un saber y un saber-hacer, referirse “a lo que a mí me pasa” alude a una experiencia subjetiva, propia –en el sentido de Larrosa (2009)– frente a un acontecimiento que está fuera de lugar, y en tanto “le pasa” indica un itinerario, un pasaje hacia el cambio.

No menos importante es atender al lenguaje didáctico empleado. En una suerte de construcción idiomática escolarizada, se juega entre el lenguaje coloquial y el académico (combinación inspirada en el estilo propio de la profesora orientadora) como modo de facilitar la comprensión de ciertos contenidos educativos, tanto como de acortar la distancia existente entre los sujetos pedagógicos:

*Creo que no la hago de manera consciente, pero me parece que surge de yo haber visto en ese tiempo que compartí con ellos previo al tener que hacerme cargo yo de los encuentros, ver cómo *** [la profesora orientadora] maneja también este pasaje de un registro al otro, de explicar con precisión y con la terminología correspondiente un concepto, un punto de vista, por ejemplo, que era lo que estábamos trabajando antes; y también trabajar con un lenguaje que acerque un poco al alumno, no sé, un adverbio, alguna muletilla, también ha dicho alguna mala palabra en algún momento para ejemplificar algo, pero me parece que es por no darle a la clase un aire de distancia entre el profesor y el alumno, sino de tratar de manejar un lenguaje común, que por otro lado es un lenguaje coloquial adaptado a un contexto áulico, entiendo yo (1ªE, p. 9).*

Desde su perspectiva, la profesora orientadora destaca “la utilización de un lenguaje específico, porque, sin irse al borde extremo de utilizar un lenguaje muy técnico, llamó a las cosas por su nombre, con lo que estoy muy de acuerdo” (EPO).

b) En relación con las finalidades para las que la residente emplea la exposición dialogada, se advierte una doble intencionalidad. Una, más inmediata, acaso más visible por lo explícita, se orienta a proporcionar información sobre temas puntuales (el surgimiento del cuento policial, la diferenciación de tipos del género), e incluye poner en relación de continuidad los temas tratados en la fecha con los trabajados anteriormente.

Igualmente busca (y se observa en la clase¹⁷³) la vinculación de los temas en estudio con otras áreas de conocimiento (“*Aportes de Historia y algo de Economía, con los que ellos están particularmente inmersos por el tipo de formación*”, 1ªE, p. 6), propósito y acción estos que dan pie a detectar la segunda intencionalidad, la cual, orientada a un aprendizaje complejo y mediato, postula mostrar una forma de leer la literatura que justamente pasa por contextualizar el texto:

Porque me parece que uno, desde el rol docente, también, quiera o no quiera, da pautas de cómo se debe leer la literatura, y tal vez no con la intención de imponerlas ni nada por el estilo, sino que en cierto sentido uno tiene algo de ejemplar para ese alumno que está aprendiendo cómo leer. A mí me interesa que si van a aprender algo de mi manera de leer la literatura, que puedan ser capaces de entender la literatura en contexto, no desde una visión más inmanentista donde se cierra en sí misma y no importa en qué país surge, ni en qué contexto socio-económico y político. Entonces, para plantear una manera de leer en la que la literatura se vincula con lo que pasa afuera de ella, me parece que es necesario contextualizarla y recurrir a lo social, a lo político, a lo económico... (1ªE, p. 6).

Belén manifiesta que aprendió este modo particular de leer literatura:

[...] en las lenguas del secundario, y en las literaturas que cursé acá en la universidad. Y también en las teorías y críticas literarias que es donde se trabaja como contenido los modos de leer literatura. [...] y en lecturas personales que yo tengo por inquietudes mías sobre este tema de la lectura y de pensar la literatura de una cierta manera (1ªE, p. 6).

Algunas acciones menores incluidas en el segmento son:

- Formulación de preguntas.
- Atención a las respuestas ofrecidas.
- Solicitud de mención de ejemplos (detectives famosos en la literatura).
- Escritura en paralelo de casos ejemplares y autores en el pizarrón.

¹⁷³ La profesora orientadora, además de valorar el “buen nivel de conocimiento de los contenidos”, registra “la relación con acontecimientos actuales y de la historia” como aspecto destacable de la clase (FO).

- Ofrecimiento de información sobre tiempo de surgimiento; ajuste de fecha de origen.
- Breve exposición sobre el marco histórico-social en el que surge el cuento policial, con introducción de algunas preguntas.
- Explicación de las diferencias existentes entre el cuento policial clásico y el policial negro.
- Formulación de preguntas (nueva serie).
- Integración de respuestas brindadas.
- Explicación sobre el contexto socio-político en el que surge el cuento policial negro (Cfr. C3-RC).

3.2.3.3. Descripción, orientación y puesta en escena de un juego de rol

Considerada la actividad principal de la clase y acaso la más significativa, la propuesta es “económica”, en el sentido de que una misma actividad concurre a propiciar la consecución de dos objetivos de distinta dimensión y rama disciplinar: la comprensión de la línea argumental del cuento leído y la práctica de la argumentación en la interacción oral.

La consigna de trabajo implicó la escenificación de un juicio ficticio, donde cada uno de los dos grupos en que se dividió el curso asumió los roles de abogados defensores y de la fiscalía (acusación), respectivamente, en torno a la decisión tomada por el protagonista del cuento policial leído (encubrir un crimen), mientras que la residente se atribuyó el papel de juez interviniente en la causa.

Las estrategias metodológicas desplegadas por la residente se dirigen a la organización y presentación del juego y del trabajo grupal requerido, al seguimiento del proceso de producción de cada subgrupo y a la participación en la escena. Así, dispone los agrupamientos, comunica instrucciones, asigna roles y tareas, y, luego de un lapso de tiempo, solicita la implementación del juego, durante la cual, en tanto parte del elenco, coordina las intervenciones. Por su parte, los alumnos se abocan primero a discutir alternativas y consensuar en pequeño grupo, para finalmente exponer los argumentos construidos en plenario.

Se trata de una actividad prevista de realización, cuya intencionalidad es precisa: atender a la cobertura de contenidos curriculares disciplinares escasamente abordados, creando un entorno estimulante para la aproximación a una obra literaria

desde una modalidad de lectura determinada y en vinculación con aprendizajes previos.

Para vincular de alguna manera lo que yo siento que es un imperativo de lectura del tipo de policial que estábamos trabajando con lo que ellos venían haciendo en las clases que yo observé. [...] esporádicamente, digamos, sin sistematizarse, se trabajan algunas cosas de argumentación oral, pero breves [...] Trabajar cosas que ellos ya habían trabajado en la escritura, pero en el plano oral, para considerar lo que se tiene que trabajar –según mi criterio– en una clase de Lengua y Literatura, que es lectura, escritura y oralidad, que es en general lo que no se suele hacer, suele quedar como medio marginado (1ªE, p. 1).

Su concreción en la clase es indicio de la coherencia que la residente mantiene con lo declarado en la planificación de unidad didáctica:

[...] procuro, en el desarrollo de las clases, poder retomar contenidos ya trabajados durante el ciclo lectivo, para darle continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, y para que los alumnos vivencien el programa de la materia y los contenidos que el mismo desarrolla como un continuo, y no como una sucesión de unidades fragmentadas que no tienen ningún tipo de vinculación entre sí (UD).

Particularmente representa una innovación respecto de las formas de trabajo escolar observadas, tanto en lo que atañe al tipo de actividad (de marcado carácter lúdico), como al modo de agrupamiento de los estudiantes que plantea: “[...] era lo que yo no había visto hacer en el tiempo que estuve observando, de hecho son pocas las cosas que hacen en grupo” (1ªE, p. 1). Y justamente por novedosa, como provocadora de rupturas con pautas habituales, genera tensiones e incertidumbres: “[...] me dieron como algunas dudas de si iba a dar los resultados que dio [...] yo nunca lo vi; digamos, me tiré a la piletta con eso (1ªE, p. 2). “Tirarse a la piletta” significa literalmente “acometer una empresa de resultado incierto, arriesgarse” (RAE). Para el caso, puede leerse como atreverse, darse permiso para probar, lo cual conlleva implícitamente una buena dosis de confianza en sí misma y en la potencialidad formativa de la propuesta (Aiello, 2011).

La idea de realizar esta práctica –que la residente propone desde la “ocurrencia” y la “oportunidad”– toma y adapta una experiencia vivida en la escuela secundaria:

En la escuela, cuando yo fui alumna, nos habían hecho hacer una actividad en la que la mitad del curso tenía que defender a los infantes que azotaban a las hijas del Cid y la otra mitad del curso tenía que defender a las hijas, la postura más convencional. Y entonces se me ocurrió que, ya que estábamos en este ámbito de la ley, de la justicia, y todo esto que se pone en juego con el cuento, era una buena oportunidad para hacer un ejercicio así, de manera oral (1ªE, p. 2).

Como actividad centrada en el trabajo grupal, interesa considerar qué acciones desarrolla la residente durante su transcurso. En este orden, comenta:

Preguntarles qué argumentos estaban desarrollando, en qué se habían basado, qué estaban conversando en ese momento... Algunas veces me acercaba a responder inquietudes de ellos y otras veces dejé ciertos espacios para que ellos trabajaran sin tener mi presencia ahí todo el tiempo, porque tal vez resulte algo pesado y algo innecesario estar todo el tiempo arriba de ver qué están haciendo. Pero, a veces no me llamaban y yo igual me acercaba... (1ªE, p. 2).

Desde un lugar de disponibilidad y mediación, acompaña y monitorea las tareas que encaran los alumnos formulando preguntas orientadoras o respondiendo a inquietudes particulares. Se aproxima a cada grupo por iniciativa propia o a pedido de ellos, pero cuidando de equilibrar su presencia, de modo de dejar margen para el trabajo autónomo. El acercamiento le provee informaciones que le permiten conocer la progresión de las tareas y, en especial, atender al uso productivo del tiempo, como resguardo para alcanzar a culminar la actividad, tanto como para evitar la aparición de comportamientos ociosos. Manifiesta, por ende, una actitud solícita y vigilante puesta al cuidado de los aspectos instruccionales y de gestión de la clase.

Pero, a veces no me llamaban y yo igual me acercaba para ir supervisando, les preguntaba si tenían alguna duda, si ya iban avanzando, o para tener también cierto control del tiempo. Control, a ver, no de los chicos, por un afán de control de qué están haciendo, sino de los tiempos de clase para asegurarme de poder cerrar la actividad. [...] una actividad como la que yo planteé tenía que tener un cierre en esta misma clase, entonces no quería que se me disparara el tiempo (1ªE, p. 2).

Y también, por el hecho de que si vos ponés a un par de adolescentes en grupo y tal vez terminan la tarea rápido, tal vez se ponen a conversar de cosas que no tienen nada que ver, entonces yo quería estar atenta para que no se me fuera el tiempo en situaciones como ésta. Pero igual no sucedieron, porque se involucraron (1ªE, p. 2).

Durante la escenificación del juicio, la residente participa de la misma asumiendo el rol de juez, rol que –más allá de lo ficticio de la situación– le permite coordinar didácticamente la sesión.

Producto de una decisión personal tomada anticipadamente, la finalización del segmento no se produce con el veredicto del juez, como cabría suponer. Expresando “*Entramos en receso*” (C3-G), da por concluido el juego de simulación y presenta una conclusión a su cargo que, ajena a tal juicio valorativo esperado, “resume lo hecho y actuado, y produce una reflexión final sobre los papeles que cumplen los personajes, en relación con planteos éticos” (C3-RC), con clara finalidad formativa. La residente testimonia que:

Sí, es una decisión. Elegí hacerlo yo porque en esta simulación de una corte, de grupos de abogados, alegatos y todo esto que estuvimos trabajando no quería que uno de los grupos se quedara con la idea de que tenía la razón porque había trabajado mejor y que los otros se llevaran la impresión de que habían hecho algo mal o algo por el estilo, entonces yo le estaba dando la razón al otro. Entonces, no me interesaba más bien llegar a un veredicto, porque tampoco es esa la intención del

relato policial, sino más bien abrir caminos de pensamiento, repensar cosas que habitualmente no se piensan y priorizar el trabajo de ellos. Entonces, la conclusión no era lo que a mí me preocupaba; la pensé como un cierre para que no quedara en el aire la argumentación de ellos. Pero no tenía previsto darle la razón a nadie. No era la idea (1ªE, p. 2).

3.2.4. Finalización de la clase

Tras la terminación del juego de rol y la presentación de conclusiones, se aprecia una distensión en el clima sostenido hasta el momento en el aula. La hora de finalización de la clase se aproxima, restando sólo unos minutos para ello. Sin embargo, la residente se mantiene como foco de atención y dispara una pregunta a los alumnos que vuelve a recolocarlos interactivamente. Puede reconocerse un brevísimo segmento de actividad diferente.

3.2.4.1. Actividad de gestión

Anticipándose a algunos requerimientos de las clases venideras que demandan ser cubiertos con antelación, la residente interroga a los alumnos sobre cómo acostumbran organizarse para leer textos más largos y de qué modo se proveen de los materiales curriculares necesarios.

Se advierte fácilmente que la pregunta no concierne a aspectos instruccionales propiamente dichos, sino que remite a facetas que se vinculan con la gestión de la clase. Como tal, podría pasar casi inadvertida, por cuanto en la mayoría de los encuentros pedagógicos se producen instancias similares, más o menos previstas, para permitir que estos fluyan prolijamente y como solución de continuidad. Sin embargo, en este caso, la pregunta no es casual; antes bien, deriva de un proceso de reflexión previo, desde el cual se tiende intencionalmente a reunir información sobre el particular para propiciar el establecimiento de acuerdos con los alumnos. Una vez más, distintas percepciones y convicciones subyacen a la pregunta. Por un lado, se asume la transitoriedad o provisionalidad aplicable a la condición de residente y la ambigüedad del lugar desde el que se interviene, lo cual contextualiza la indagación de manera singular. Por otro, hay una idea de “justicia” derivada del respeto por el otro y por el canon establecido que señala actitudes internalizadas de la residente.

En realidad lo había estado pensando en mi casa y me había dado cuenta de que yo me había armado un cronograma con cómo a mí me parecía que tenían que trabajarse esos textos, que no está mal, por otro lado, porque soy la persona que está tomando las decisiones puntuales en este caso. Pero después me di cuenta que tal

vez mi manera de pensar ese proceso no tenía que ver con la manera en que ellos habitualmente leyeran, en el sentido no por no querer proponer algo nuevo, sino porque tal vez esos modos dieran buenos resultados. Entonces me parecía que, al llegar yo al curso de ellos y sumergirme en unas pautas de trabajo que ya están planteadas y que ya se vienen trabajando hace tiempo, era justo que yo les preguntara a ellos de qué manera abordaban los textos. [...] Entonces fue simplemente por respeto a ellos y por un interés de adaptarme a lo que a ellos les resultara una manera de trabajar instalada (1ªE, p. 6).

3.2.4.2. Actividad extracurricular

El último segmento de actividad docente que se reconoce desde el análisis ocupa los cinco minutos finales de la clase y consiste en un breve homenaje a los 100 años del nacimiento de Julio Cortázar. La estrategia elegida es la lectura en voz alta de un cuento breve del autor¹⁷⁴.

En principio cabía preguntarnos por qué y para qué hacía esto, dado que no constaba en su plan de clase. Pero, claro, las escuelas, la ciudad y la Argentina toda estaban sumergidas, por esa época, en numerosas manifestaciones culturales en conmemoración del acontecimiento¹⁷⁵. Por ende, su introducción resultaba en un todo de acuerdo con las circunstancias socio-culturales que al momento se vivían. Se trataba de un emergente significativo que bien podía significarse y reconocerse como una oportunidad formativa de valía y en relación directa con la asignatura en sí misma.

El testimonio de la residente aporta que la propuesta se implementa por iniciativa propia, dando por supuesta la aprobación de la profesora orientadora¹⁷⁶, en atención al evento nacional, por un lado, y en compensación de una actividad institucional que – desde su perspectiva– fuera vivida no muy satisfactoriamente por los alumnos del curso, por otro:

No, no, no la tenía que llevar adelante. Surgió de mis ganas de hacerla. [...] Me parecía que, aprovechando que ésta era la semana en la que tenía lugar el suceso de lo que hubiera sido el cumpleaños número 100 de Cortázar, y que esa clase no la habían aprovechado y que a mi entender no había sido significativa para ellos, me pareció buena la idea de trabajar algún texto corto, algunas cosas que no se trabajan

¹⁷⁴ La lectura elegida fue “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda a un reloj”, de la sección “Manual de Instrucciones”, del libro *Historias de Cronopios y de Famas*, 1962.

¹⁷⁵ Entre otras muestras culturales, se habilitaron exposiciones, jornadas, narraciones, espectáculos de jazz, charlas acerca de su legado. Para más información, véase <http://www.telam.com.ar/notas/201408/75055-argentina-celebra-a-cortazar-a-100-anos-de-su-nacimiento.html>

¹⁷⁶ Al respecto, la residente sostiene: *Lo improvisé porque se me ocurrió hoy. Lo estuve pensando en mi casa el fin de semana, y como *** [la profesora orientadora] me ha dado cierta libertad para que si a mí se me ocurría alguna cosa, que no tenga reparo en esto de que no la había notificado, bueno, como es una intervención de unos 5 o 10 minutos, supuse que a ella... como lo había estado conversando con ella de que no había estado muy buena la clase del miércoles y todo esto, supuse que no iba a tener problemas (1ªE, p. 8).* Por su parte, para la profesora orientadora esta intervención fue “excelente” (FO), al tiempo que le permitió aseverar que la residente está “conectada con el trabajo de la institución” (EPO).

mucho en la escuela, porque no tienen nada que ver justamente ni con el costado político ni con el cuento fantástico que es lo que más se trabaja (1ªE, p. 7).

Tal como se lee sobre el final del referente anterior, la propuesta introduce una novedad: intenta situarse en los espacios curriculares menos trabajados, guardando cierta ajenez respecto de lo que comúnmente se aborda y, además, *“llevarles un texto para no pedirles nada”*:

Eso es algo que aprendí de otra profesora de acá de la universidad, que podemos leer la literatura para trabajarla, para exigirle cosas, que nos diga cosas de la sociedad, que es lo que hacemos en clase. Y también es positivo y es bueno para la literatura y para el lector tener momentos más distendidos, en donde leer por placer. Y si el que está escuchando se regocija con eso y le gusta está bien y al que no le gusta está en todo su derecho de que no le guste y no le pedimos nada a nadie, leer por leer. Me pareció que ésta era otra forma de celebrar este natalicio de Cortázar del que tanto se está hablando con ese curso en particular (1ªE, p. 8).

Y, de hecho, no les pidió nada. La hora de clase había terminado.

3.3. Saberes movilizados

Desde el análisis practicado, es posible inferir la movilización de los siguientes saberes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Mediación en la realización de actividades en relación con los ejes vertebradores de la materia Lengua y Literatura: lectura, escritura y oralidad. - Presentación secuenciada y mediación en la realización de actividades según marco referencial asumido.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los contenidos lingüísticos y literarios tratados. - Establecimiento de relaciones con contenidos de otras áreas de conocimiento.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención en la clase según momentos o secciones, con funciones, intencionalidad y actividades diferenciadas. - Intervención pedagógica mediante estrategias metodológicas diferenciadas en función del contenido a tratar. - Distinción de los roles y acciones a desempeñar por los sujetos (docente y alumnos) en relación con el encuadre metodológico. - Información sobre el uso y función de los recursos didácticos. - Gestión del tiempo de clase, de comportamientos (disciplina), de informaciones. - Concepción de enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> . La indagación y recuperación de saberes previos en el proceso didáctico. . El sentido asignado a los contenidos y a las actividades. . La pertinencia y significatividad de las actividades.

	<ul style="list-style-type: none"> . La alternancia de estrategias metodológicas centradas en el docente y participativas. . La relación asimétrica del proceso educativo. . La ejemplaridad como rasgo asociado a la figura del docente.
Saberes psicológicos y psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y puesta en acción de pautas para el funcionamiento grupal: <ul style="list-style-type: none"> . Creación y mantenimiento de un clima de trabajo adecuado. . Orientación del/los grupo/s en la tarea (fijación de pautas, distribución de roles, mediación en los procesos constructivos, monitoreo del trabajo grupal). - Incentivación de la participación y la comunicación. - Coordinación de sesiones de intercambio oral. - Concepción de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> . El involucramiento personal y la participación como condiciones de producción. . La construcción compartida del conocimiento.
Saberes sociales e institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre acontecimientos culturales relevantes. - Información y participación en charlas organizadas por la institución educativa.
Saberes personales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de relaciones intersubjetivas amables desde el conocimiento y el respeto por el otro. - Valoración de las opiniones de los otros. - Confianza en la potencialidad formativa de la propuesta didáctica. - Adaptación de las secuencias de acción según gustos o preferencias personales. - Recuperación de experiencias escolares y universitarias. - Utilización de distintos registros de lenguaje. - Asunción de decisiones personales sobre actividades a realizar, iniciativa propia. - Valoración por la obra literaria de autores prestigiosos. - Seguridad y aplomo en la orientación de la clase.
Saberes instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura en el pizarrón (mejorable)
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del lugar transitorio que ocupa el residente. - Establecimiento de acuerdos con la profesora orientadora. - Adecuación a modalidades de trabajo habituales de los alumnos.

Tabla 6.6. Caso N° 1. Tipos de saberes movilizados en los procesos de intervención pedagógica.

4. COMPETENCIA PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Durante la séptima semana de Residencia, en la clase N° 16, tiene lugar la instancia de evaluación de los aprendizajes de los alumnos sobre los contenidos de la unidad didáctica a cargo de la residente. El estudio desde el cual sea posible inferir la competencia de la residente para emprender esta acción contempla la observación analítica de la propuesta evaluativa diseñada y el análisis interpretativo de los criterios en que se fundan las decisiones tomadas por la residente, tal como surgen del

intercambio sostenido con la investigadora en una segunda entrevista realizada al efecto.

4.1. La propuesta evaluativa de los aprendizajes

La propuesta de evaluación se presenta desarrollada en el marco de un plan de clase, en el que la clase adopta el carácter evaluativo. Manteniendo la modalidad de agrupar los planes por semana, la secuencia de las actividades previstas para los tres encuentros de la semana, da cuenta de la integración de las mismas y, particularmente, la inserción de las actividades evaluativas en el mismo proceso didáctico en desarrollo, por ende, como una instancia más de aprendizaje. Así, la serie de actividades de cada encuentro promueve la articulación sucesiva de momentos de preparación y concertación de pautas, de implementación y de devolución de resultados:

[...] conversaremos con los alumnos sobre la actividad integradora a realizarse el día miércoles, para sugerir una revisión general del texto, la posibilidad de traer anotadas algunas ideas, cuadros, o materiales que puedan servir al momento de escribir el texto (PC N° 15).

[...] los estudiantes tomarán toda la hora para la elaboración de un texto argumentativo individual y personal (PC N° 16).

En el primer momento de la clase, les entregaré a los alumnos los trabajos de escritura realizados el día miércoles y haremos una devolución sobre los mismos [...] [para] revisar normativa de escritura, corregir errores frecuentes, destacar aspectos positivos de los textos (PC N° 17).

4.1.1. Estructura del plan de evaluación

Pensada la evaluación como una clase más, su propuesta mantiene el mismo formato de los planes de clase¹⁷⁷, con las adecuaciones que impone la naturaleza de la tarea propuesta para la fecha. De este modo, las tres secciones en que se estructura el plan de evaluación¹⁷⁸ informan sobre:

- a) Encabezamiento: datos de ubicación temporal y tema general de la clase.
- b) Sección curricular: contenidos, lectura de la clase y objetivos de aprendizaje.

¹⁷⁷ Sugerimos cotejar con el punto 2.2.1. de este mismo capítulo.

¹⁷⁸ De ahora en adelante, utilizaremos indistintamente las expresiones *plan de evaluación* o *propuesta evaluativa* para atender a esta especificidad.

- c) Sección didáctico-propositiva: actividades a desarrollar por los estudiantes y la docente, consigna de escritura, pautas de realización, criterios de evaluación.

4.1.2. Concepción de evaluación

La indagación respecto de los motivos por los cuales Belén programa la actividad evaluativa pone al descubierto el carácter de exigencia institucional asignado a la misma, esto es, se entiende como una imposición u obligación incorporada al período de prácticas docentes:

[...] porque en el Reglamento de Residencia decía que había que tomar una evaluación de cierre escrita. [...] Pero no hubiera sido indispensable tomarlo; yo se los tomé esencialmente porque me lo pedían a mí, no por ellos [los alumnos] (2ªE, p. 11).

Considerada como “*indispensable*” desde el punto de vista reglamentario o normativo, no lo es tanto desde la perspectiva pedagógica, desde donde la residente defiende la idea de proceso asociada al concepto de evaluación formativa: “*Yo fui viendo todo el proceso que hicieron de lectura, en lo oral, digamos, y en un trabajo por escrito que yo ya había tomado previamente*” (2ªE, p. 11).

Sin desconocer la función de acreditación que le cabe a la evaluación en el marco institucional, la concepción de la evaluación inscripta en un proceso de reconstrucción y mejora que se da en el tiempo, se vincula coherentemente con la asunción de la perspectiva procesual para el aprendizaje de la escritura, en la que el trabajo con sucesivos borradores¹⁷⁹ habilita aprender desde el error y –corrección mediante– tender hacia la construcción de un texto superador:

[...] se propone como trabajo práctico evaluativo, la escritura individual de un texto argumentativo en torno de las preferencias personales sobre el género policial. Los alumnos deberán trabajar sobre sus borradores, corrigiéndolos y mejorándolos –en caso de ser necesario–, tal como ya han hecho con otros trabajos prácticos evaluativos anteriores. En cada borrador, los alumnos obtendrán una nota provisoria, y luego, con la entrega de la versión final, recibirán una nota definitiva que englobe todo el proceso realizado (UD).

¹⁷⁹ Idea sustentada en los aportes de D. Cassany (1993) en el texto *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó (Referencia de la residente, Unidad didáctica).

4.1.3. Condiciones de elaboración de la propuesta evaluativa

Tal como resultara de la comparación de los planes de clase con la unidad didáctica realizada anteriormente, admitimos que también en este nuevo cotejo se manifiesta coherencia interna entre los componentes curriculares del plan de evaluación (sentido vertical) y, asimismo, entre este y la unidad didáctica (sentido horizontal):

Componentes curriculares	Unidad didáctica	Plan de evaluación
Objetivos	Producir sus propios escritos, poniendo en práctica los distintos contenidos aprendidos a lo largo de la unidad, así como su creatividad personal en el proceso de escritura e invención.	Escribir un texto argumentativo de carácter personal en el cual logren plasmar su experiencia de lectura, adecuándose a las pautas formales del tipo textual ya estudiado.
	Distinguir la especificidad de cada tipo de relato policial, según se trate de un policial de enigma, un policial negro o una novela de suspenso.	Recuperar e integrar los contenidos trabajados en torno al género policial, y más particularmente, en torno de la novela de misterio.
	Comprender, apropiarse y aplicar distintas nociones teóricas (intertextualidad, secuencia narrativa, etc.).	Demstrar la apropiación y comprensión personal de esos contenidos estudiados.
	Leer y comprender el corpus literario propuesto en la unidad. Realizar, en este sentido, lecturas que superen el nivel literal.	Fundamentar coherentemente sus opiniones, demostrando una lectura analítica y responsable del texto literario.
Contenidos	Secuencia narrativa La crítica y la teoría literaria como discursos secundarios.	El texto argumentativo: estructura, secuenciación en párrafos, etc.
	La noción de intertextualidad.	Nociones teóricas ya desarrolladas en clases previas (puesta en abismo, intertextualidad, etc.).
	Distinciones genéricas entre cuento y novela. El relato policial clásico y negro. Características y diferencias.	La tipología del relato policial: la novela de misterio.
Estrategias metodológicas	Asistencia y seguimiento de los trabajos individuales.	Ayudar a los alumnos a solucionar sus dudas, aportar ideas para organizar la escritura, dar pistas en caso de considerarlo necesario.
	Corrección de los borradores del texto argumentativo propuesto como trabajo práctico evaluativo.	Llevar los textos de los alumnos para devolverlos corregidos la clase siguiente.
Actividades de los alumnos	Actividad de escritura académica individual que constará de la escritura de un texto argumentativo sobre las preferencias de cada alumno en torno del género policial.	Elaboración de un texto argumentativo individual y personal que versará en torno a la experiencia de lectura de <i>Crímenes imperceptibles</i> , de Guillermo Martínez.

Criterios de evaluación	Pertinencia conceptual (comprensión de las particularidades de la variedad de relato policial, ejemplificación con relatos trabajados, utilización del material teórico proporcionado).	Lectura analítica, responsable y acabada del texto literario. Comprensión de los conceptos teóricos trabajados, y vinculación de los mismos con el texto literario.
	Adecuación al formato textual (texto argumentativo, estudiado en las unidades didácticas 1 y 2).	Adecuación al tipo textual solicitado (texto argumentativo).
	Condiciones textuales (adecuada progresión en párrafos, coherencia general del escrito, ortografía, sintaxis).	Condiciones textuales (adecuada progresión en párrafos, coherencia general del escrito, ortografía, sintaxis).

Tabla 6.7. Caso N° 1. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y el plan de evaluación, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.

Nota: Por razones de extensión, la tabla antecedente expone sólo algunas decisiones obrantes en las planificaciones analizadas, respetando el lenguaje original, aunque recortadas de expresiones más elaboradas.

4.1.4. Encuadre pedagógico construido

A modo de contrato pedagógico, las pautas consensuadas para la realización de las actividades propuestas contemplan qué se espera que hagan los alumnos y en qué condiciones de producción, así como el tipo de intervención que habrá de sostener la residente.

Así, las expectativas se proyectan en orden a *“poner en diálogo los contenidos desarrollados durante toda la unidad, en un ejercicio de escritura personal con carácter integrador”*, que habrá de ocupar el tiempo total de la clase (1 hora). Para ello *“podrán contar con la novela, los apuntes tomados en clases previas, el texto teórico trabajado y/o materiales personales elaborados por ellos”*, en tanto la modalidad de realización se propone como trabajo *“a carpeta abierta”* (PE).

Por su parte, el rol de la residente se prevé diferenciando los momentos del proceso didáctico. En este sentido, durante la implementación de la propuesta evaluativa sus intervenciones tenderán a *“ayudarlos a solucionar sus dudas, aportar ideas para organizar la escritura, dar pistas en caso de considerarlo necesario”*. Tras la recolección de las producciones individuales de los estudiantes, se abocará a su corrección (referenciada en la idea de “borradores”) con base en los criterios de evaluación enunciados, para luego proceder a su devolución pedagógica.

4.1.5. Alcances de la consigna de escritura

Las actividades de escritura se inscriben como trabajos específicos en torno a uno de los ejes curriculares de la materia. Propuesta en esta ocasión con carácter evaluativo, la consigna de escritura elaborada por la residente es la siguiente¹⁸⁰:

Jóvenes críticos

A modo de conclusión de la lectura, deberás ponerte en el rol de un crítico literario y escribir un texto argumentativo, en el cual reflexiones sobre tu experiencia de lectura de *Crímenes imperceptibles* (podés guiarte haciéndote las siguientes preguntas: ¿El texto me gustó? ¿No me gustó? ¿Disfruté la lectura? ¿Me pareció interesante la historia? ¿Me pareció buena la resolución? etc.).

Es conveniente comenzar el texto con un párrafo introductorio en el cual expliques qué tipo de texto es, de qué se trata (muy brevemente) y desde qué punto de vista está narrado. A partir de esta base, podés presentar tus opiniones personales, que, por tratarse de un texto argumentativo, deben estar justificadas.

Luego, dedicá un párrafo a mencionar al menos una relación intertextual que la novela establezca con otro texto, y otro a algún episodio de puesta en abismo que te haya llamado la atención; explicá su funcionalidad en ambos casos.

Además, tu texto debe tener un título creativo elaborado por vos.

Descriptivamente considerada, se advierte que la propuesta adopta un estilo alternativo a las tradicionales pruebas de evaluación. Invita a realizar una producción personal que difícilmente pueda ser concretada desde la recuperación de conocimientos memorísticamente aprendidos; antes bien, coloca al alumno en la situación de tener que recurrir a niveles de pensamiento superiores, ya que se hace preciso seleccionar, adecuar, idear, componer, entre otros procedimientos de construcción.

Se expresa mediante una redacción personalizada, en la que se apela al lenguaje coloquial (incluido el voseo¹⁸¹), aunque sin perder el uso de vocabulario específico cuando se lo estima pertinente.

¹⁸⁰ Se mantiene el diseño gráfico y la tipografía originales.

¹⁸¹ El voseo es un fenómeno lingüístico-cultural de uso generalizado en nuestro país, que consiste en el empleo del pronombre "vos" en reemplazo del "tú", junto a ciertas conjugaciones verbales particulares, para dirigirse al interlocutor en situaciones de familiaridad.

El párrafo inicial compendia todo el trabajo a realizar, en tanto que los restantes guían más detenidamente la tarea, presentando una secuencia posible de aspectos a considerar, donde los aspectos sugeridos remiten tanto a la recuperación de los contenidos tratados como a la presentación de opiniones personales fundamentadas.

La expresión “*A modo de conclusión de la lectura*” con que la residente inicia la presentación de la consigna de escritura da cuenta explícitamente de la inserción de esta actividad en el proceso más amplio de aprendizaje que los estudiantes vienen sosteniendo bajo su dirección.

Asimismo, subyaciendo a la propuesta, hay también una clara consideración de los aprendizajes previos alcanzados en el período compartido. Esta atención puede ser leída desde dos perspectivas relacionadas.

Por un lado, la propuesta de una actividad de escritura no resulta novedosa para los alumnos, dado que durante el desarrollo de la presente unidad didáctica (para mencionar sólo las instancias de las cuales tenemos registro) han realizado actividades similares¹⁸². Se estima, por ende, que aquella ocasión habrá favorecido la apropiación de herramientas conceptuales y procedimentales pertinentes y transferibles a la situación actual.

Por otro lado, da pistas suficientes para advertir que la propuesta evaluativa guarda coherencia con la propuesta de enseñanza y de aprendizaje impulsada. Valga como ejemplo la recurrencia a los juegos de rol, modalidad ésta que, abordada para significar la actividad principal de la clase observada, reaparece en la evaluación al pedido de: “*deberás ponerte en el rol de un crítico literario*”. En relación con los aprendizajes, en tanto descentra a los estudiantes de su lugar típico, amplía el alcance de los contenidos estudiados y abre las posibilidades para que enfoquen sus producciones desde ángulos más creativos, personales y heterogéneos. Es plausible pensar que para aproximarse a este logro se requiera partir de una lectura del texto literario “*que supere el nivel literal*”, tal como la residente planteara entre los objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica.

¹⁸² En una clase anterior, los alumnos habían resuelto una actividad de escritura ficcional, cuya consigna fue la siguiente: “*Te pido que escribas un cuento policial que tome como base argumental el crimen cometido en la noticia periodística que elegiste. Para la escritura de tu cuento, deberás elegir un narrador (punto de vista), agregar personajes o inventar características de las personas involucradas en la noticia, reconstruir situaciones de la historia que las une, decidir qué tipo de superestructura narrativa tendrá tu cuento (orden cronológico –o no– de los acontecimientos) y... lo más importante: elegir si tu cuento tendrá características de policial clásico o de policial negro, según tu interés y la noticia que hayas elegido*” (PC N° 6).

4.2. La propuesta evaluativa desde la mirada de la residente

Con la intención de dilucidar si la residente es capaz de fundamentar la propuesta evaluativa diseñada, se mantiene una segunda entrevista luego de que hubiera llevado a cabo esta actividad.

En principio, pudimos conocer que la residente basa su propuesta en algunos aprendizajes específicos realizados en las aulas universitarias:

[Me baso] en lo que trabajamos en Didáctica de la Lengua y la Literatura, buscar métodos alternativos a la evaluación tradicional para evaluar y que se continúen con las prácticas de aprendizaje, que sea un momento más. Lo vimos en distintos autores, en Cassani, en Bombini, sí, tomé esas propuestas que eran las que habíamos venido trabajando con la profesora de la materia. En lo teórico, digamos, si la pregunta es si yo tenía algún marco teórico en mente para evaluar de esta manera y no de otra (2ªE, p. 12).

Asimismo, tiene en claro que plantea un formato evaluativo que se distancia de los modelos tradicionales, tanto en el tipo de instrumento utilizado, como en la intencionalidad perseguida:

Para mí, [...] tomarles la prueba memorística, de algo de teoría y que luego todos lo contesten igual, no sirve, [...] Porque a mí me interesa, más allá de que el chico haya entendido el texto policial, que hay tal división, que hay tal otra, cómo se sintió con la lectura, si la pudo aprovechar, si le resultó interesante, si se pudo poner en el papel del detective que era lo que buscábamos al principio con el texto policial. Y este es el tipo de formato que a mí me sirve (2ªE, p. 11).

Desde el lenguaje empleado, el testimonio deja ver que la residente encara la cuestión evaluativa desde una perspectiva personal (“para mí...”, “a mí me interesa...”, “a mí me sirve...”). Esta referencia a sí misma, a las convicciones desde las que interviene en los procesos evaluativos, estaría denotando una apropiación significativa de los marcos conceptuales sobre evaluación educativa como sustento de sus decisiones. No obstante, además de la adquisición de este saber en los espacios de formación docente inicial, hay otras dos vías que fortalecen la adopción de esta mirada. Por un lado, la constatación validada por el uso, en cuanto sostiene que “este es el tipo de evaluación que yo tomo en los cursos que yo tengo en la escuela donde trabajo” (2ªE, p. 11). Pese al escaso tiempo de desempeño en la docencia que reconocen sus antecedentes, la experiencia reunida en su temprana inserción laboral se muestra como otra importante fuente de saberes del oficio. Por otro lado, la observación de la actuación de la profesora orientadora en las ocasiones de evaluación, en relación con la cual su propia propuesta:

[...] tiene continuidad con la manera que evalúa la profesora del curso [...]. Implicarme personalmente y hacer mi propuesta, pero que no sea discordante con el

ritmo de trabajo que para algo yo venía observando desde mayo. La profesora, por ejemplo, no acostumbra a tomar pruebas tradicionales, de memoria, o decir que no pueden tener ningún material arriba de la mesa, tipo “sacamos todo”. Lo que estamos evaluando acá es cómo cada uno lo aborda personalmente y no la definición teórica que trajeron de memoria de la casa (2ªE, p. 11).

A partir de reconocer que las instancias evaluativas son “*un poco estresantes*” para los alumnos¹⁸³, considera que el modo adoptado es “*un poco más relajado*”, las actividades “*son más amenas de hacer para ellos*” y, a su vez, le permiten “*evaluar otras cosas*”, especialmente “*ver de una manera más clara qué implicación personal tuvo cada chico con el texto leído*” (2ªE, p. 11).

4.3. Saberes movilizados

Entre los saberes movilizados para evaluar los aprendizajes de los alumnos se reconocen los siguientes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	- Recorte de contenidos lingüísticos y literarios, según relevancia y significatividad.
Saberes disciplinares	- El proceso de escritura mediante la elaboración de borradores sucesivos (perspectiva procesual)
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidades</i> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación del plan de evaluación en correspondencia con las formulaciones de la planificación de unidad didáctica. - Composición del plan de evaluación articulando coherentemente los distintos elementos curriculares. - Elaboración del instrumento de evaluación (consigna de escritura). - Elaboración de consignas de trabajo claras y pertinentes. • <i>Concepción de evaluación</i> <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación como proceso y como resultado. - La evaluación inscripta en el proceso didáctico. - La evaluación como instancia de aprendizaje. - La coherencia entre enseñanza y evaluación. - El aprendizaje previo de los procedimientos requeridos en la evaluación. - La concertación anticipada de pautas y modalidades que adoptará la evaluación. - La propuesta de actividades creativas (no reproductivas). - La definición y divulgación de criterios de evaluación para su aplicación en la corrección de las producciones. - La devolución formativa de los resultados de aprendizaje.
Saberes psicológicos y psicopedagógicos	- Las instancias de evaluación como generadoras de estrés en los estudiantes.

¹⁸³ Desde la perspectiva de la residente, el motivo puede deberse a que “*los chicos en Comercio están muy sobrevalorados todo el tiempo*” (2ªE, p. 11).

Saberes institucionales	- La sobrevaloración que sobrellevan los alumnos de la escuela.
Saberes personales y actitudinales	- Creatividad en la formulación de la consigna de escritura.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	- La evaluación de los aprendizajes como requisito reglamentario. - Adecuación de la propuesta evaluativa a los modos habituales de trabajo de la profesora titular del curso.

Tabla 6.8. Caso N° 1. Tipos de saberes movilizados en la instancia de evaluación de los aprendizajes.

5. PENSAR Y PENSARSE:

LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

Las entrevistas sostenidas con la practicante generan un marco propicio para abordar la revisión conjunta de lo acontecido durante distintos momentos de la residencia. Al mismo tiempo, permiten detectar algunos aspectos particulares de las prácticas que son objeto de reflexión por parte de la residente de un modo más espontáneo o autónomo. En calidad de referentes empíricos desde los cuales inferir los procesos de reflexión sostenidos por la residente, presentaremos a continuación tres recortes temporales de las situaciones vividas que focalizan cuestiones relacionadas con la clase observada, con un aspecto a mejorar señalado por la profesora orientadora y con el uso asignado a los resultados de evaluación.

En este orden, con respecto a la actividad principal de la clase observada (Juego de rol, clase N° 3), la residente afirma: “*Estoy convencida de que salió bien*” y explicita los aspectos que le permiten sostener esa mirada apreciativa:

Salió bien cuando vi que los chicos se pusieron a discutir entre ellos, hicieron un listado de sus argumentos, vi que pudieron poner en práctica algunas cosas que ellos habían estado trabajando en Derecho; como que lograron hacer un proceso para argumentar eso que se les pedía.

Por ahí sí, a mí me pareció que en algunos momentos era como que se dispersaban y había que volver a traerlos un poquito, pero me parece que es el riesgo lógico que conlleva una actividad de este estilo (1ªE, p. 3).

Se advierte que la bondad adjudicada a la propuesta de actividad se funda en las acciones que realizan los alumnos, las cuales se mencionan como indicadores de un proceso más complejo. No obstante, además de atender a la forma de abordar el contenido en sí mismo, toma nota de los efectos que produce la forma de agrupamiento escogida para trabajar ese contenido y justifica su intervención como

moderadora. Son justamente estas dos cuestiones las que recupera para identificar lo que más le gustó de la clase y lo que menos le satisfizo:

*[...] así como yo cuando les expliqué cosas les hice preguntas de Historia y les hice preguntas de Economía, me gustó que ellos hayan podido poner en escena en una situación práctica o que es ficticia lo que ellos habían estado estudiando las semanas previas para la prueba de Derecho que habían tenido, que yo realmente no lo había pensado antes, supuse que alguna cosa iban a saber pero ellos pusieron mucho más en juego, incluso manejando algunos términos que yo no manejaba o no recordaba. En ese sentido, me pareció que lo aprovecharon bien, eso me gustó.
[...] me pasó, por esto que te decía del tipo de actividad propuesta, que tuve que ordenarlos en algún momento para que no se dispersen. [...] es algo que noté que no había tenido que hacer las clases anteriores (1ªE, p. 9).*

Desde la percepción de la investigadora, la rapidez y seguridad con que la residente da respuesta a las preguntas puntuales que se le formulan darían cuenta de que las opiniones vertidas son producto de una reflexión previa, antes que de una improvisación al efecto.

Algo así se pone de manifiesto cuando, al reconocer un uso poco apropiado del pizarrón, sostiene “*después yo me lo fui pensando, debería haber borrado algo...*”. El proceso de reflexión sobre lo actuado se inicia a partir de revisar una práctica desde la sugerencia aportada por una mirada externa (la de la profesora orientadora, en este caso) y/o desde las dificultades que percibe por su propia experiencia (“*a mí me pasa*”):

*En general, lo que la profesora del curso siempre me marca como un aspecto a tener en cuenta es ser más organizada en el pizarrón¹⁸⁴, que por otro lado es algo a lo que yo le doy completamente la razón, porque me cuesta mucho.
Pero también me pasa que por ahí a veces planifico en mi casa, o cuando estoy pensando las clases, pizarrones o qué voy a escribir y después hay una cosa en clase que se me ocurre escribir y que no había planificado y de repente ese pizarrón que había pensado desapareció; que es lo que me pasó en este caso, yo no iba a escribir en el pizarrón esa distinción que hice al principio entre dos términos, después los escribí, y la línea recta que yo había pensado plasmar en el pizarrón para la explicación no me entró. Y ahí como que se me desordenó todo (1ªE, p. 10).*

Su testimonio concluye con la expresión “*Pero me di cuenta*”. Desde su enunciación, la misma permite inferir la existencia de una toma de conciencia de una cierta dificultad, que se deriva de un proceso de autoevaluación conscientemente emprendido. Pero también la residente se muestra receptiva y abierta a las sugerencias de mejoras que le proporcionan otros sujetos autorizados. En este orden, la profesora orientadora valora:

¹⁸⁴ En realidad, tales señalamientos se concretan en dos clases iniciales, tras lo cual la profesora registra “*Se mejoró el uso del pizarrón*” (FO).

Cómo tomó lo que yo decía, cada cosa que yo le fui planteando la tomaba inmediatamente para acomodarla después, tomaba rápidamente lo que yo le decía y a la clase siguiente ya lo estaba poniendo en práctica y con una apertura total (EPO).

Baste la mención de la situación como ilustrativa de que la residente apela a formas de análisis de sus prácticas. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer –en coincidencia con lo dicho por ella– que la escritura en el pizarrón “*debería tener una organización en la medida de lo posible*”, ya que, por definición de uso, el pizarrón recibe informaciones urgentes, surgidas al hilo del desarrollo de la clase y en muchas ocasiones improvisadas, lo cual reduce las posibilidades de elaboración previa y reposada de los apoyos visuales.

El tercer recorte situacional que refleja un proceso reflexivo se centra en las apreciaciones de la residente sobre los resultados de aprendizaje obtenidos en la instancia evaluativa. Al respecto, desde su perspectiva, Belén los califica como “*muy buenos*”, “*muy positivos*”. En relación con los contenidos lingüísticos y literarios, estimó:

[...] que [los alumnos] habían hecho una apropiación de esos contenidos que habíamos estado trabajando, que lograron integrar lo que es policial, que vieron conmigo, con cuestiones más de la Lengua y no de la Literatura, como son los tipos textuales, el texto expositivo, el texto argumentativo y que pudieron integrar contenidos distintos y disímiles que habían visto durante el año. [...] En la mayoría de los casos, la novela les había gustado mucho, aparte pudieron relacionar la novela con los marcos teóricos que habíamos estado trabajando y, a su vez, con distintos tipos textuales (2ªE, p. 12).

Asimismo, agrega “*que [a los alumnos] les resultó ameno resolverlo de esta manera, darles este cierre. Me lo dijeron después ellos a mí en una devolución oral*”, lo cual significaría una confirmación de las ventajas que –como vimos anteriormente– ella misma adjudica al formato escogido.

La referencia a “*una devolución oral*” de parte de los alumnos (como espacio abierto intencionalmente para la expresión libre de sus pareceres y comentarios respecto de la experiencia compartida¹⁸⁵) evidencia que recurre a la incorporación de la mirada de los estudiantes como otra perspectiva de análisis para estimar la adecuación, significación y pertinencia de su propuesta:

*Si el alumno aprende, está espejando algo, que estuvo motivado desde la enseñanza, si no, tal vez hubiera sido un poco más difícil que lo lograra. [...] Recoger las valoraciones de ellos [los alumnos] es importante. Por otro lado, no es que las valoraciones de los profesores de Práctica o de *** [la profesora orientadora] sean*

¹⁸⁵ Según el relato de la residente, entre otros aspectos, los alumnos valoraron la identificación de cada alumno por su nombre, la claridad en las explicaciones, la percepción de su figura no como practicante, sino como “*una profesora y una profesora que sabía lo que estaba haciendo*” (2ªE, p. 14).

menos significativas, sino que son distintas. A mí me parece muy importante saber con qué se quedaron ellos. Porque la verdad es que yo estuve un mes y medio o dos haciéndome cargo de su proceso de aprendizaje, guiando esto. Entonces, si bien tengo que aprender yo, para mí era importante que ellos no perdieran el ritmo que venían llevando y que les sirviera tanto como me estaba sirviendo a mí. Así como ellos aprendieron de lo que yo enseñé, yo aprendí muchísimo de ellos, un montón (2ªE, p. 13-14).

Desde el complejo y comprometido rol de residente que recorre un itinerario de aprendizaje con otros, pero con una clara intencionalidad educativa, revisa el trayecto que deja atrás “dándose cuenta” de las buenas intervenciones y también de las mejorables que, a modo de balance, arroja la residencia:

[...] que para mí, que para cualquier persona que se para enfrente de un curso, siempre el norte es que el alumno pueda aprender y la apropiación que el alumno pueda hacer. Y que ya con eso me daba por satisfecha y me daba cuenta de que había cosas que había hecho bien y que había un montón de cosas para mejorar, porque siempre hay cosas para mejorar (2ªE, p. 13).

6. LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES DESDE LA TEMPORALIDAD

En el marco de la investigación, la observación de una clase correspondiente al tercio final de la Residencia –clase N° 12– se realiza con el objeto de reunir información que permita establecer comparativamente las modificaciones producidas en orden al desarrollo de las propuestas de planeación, de intervención pedagógica y de evaluación.

a) En relación con la elaboración del plan de clase

El plan que organiza la presente clase mantiene fielmente el formato estructural asignado a los anteriores y compendia informaciones sobre cada uno de los componentes curriculares más relevantes.

Manifiesta el carácter de proyecto en marcha, en tanto actualiza e integra contenidos tratados con contenidos a introducir y articula tareas pendientes con nuevas actividades. En este sentido, puede advertirse la propuesta de un abordaje gradual, secuenciado y paulatinamente profundizado de las temáticas a aprender.

Plantea estrategias metodológicas ya empleadas, pero introduce variaciones en los recursos a utilizar (observación de imágenes). Se estima que las anticipaciones

decididas son potencialmente adecuadas para generar situaciones de aprendizaje significativo.

b) En relación con la intervención pedagógica

En concordancia con las previsiones hechas en el plan de clase, los segmentos de actividad que se observan en la clase N° 12 son:

- Devolución de un trabajo práctico realizado por los alumnos, con señalamiento de aspectos logrados y a mejorar, mediante el diálogo didáctico y la explicación, en un intercambio grupal.
- Recuperación de los temas trabajados en la clase anterior (construcción de hipótesis de lectura a partir de elementos paratextuales), mediante la exposición con apoyatura en esquemas de síntesis en el pizarrón. Solicitud de comentarios y/o aportes.
- Coordinación de una instancia de socialización de las respuestas elaboradas a las preguntas de una guía de lectura (correspondientes a dos capítulos del texto en lectura), mediante el interrogatorio y el diálogo. El intercambio se orienta a la recuperación de la línea argumental, así como a la elucidación de los distintos discursos que entran en juego en la novela.
- Introducción y explicación de una noción teórica (*mise-en-abyme*¹⁸⁶), desde la relectura de un episodio de la novela, con apoyatura visual (imágenes de pinturas, fotografías, publicidades). Orientación de la observación y el análisis de imágenes. Moderación en la reelaboración conceptual grupal.

La entrega de trabajos de los alumnos tras su corrección puede ser pensada como un trámite rutinario, más o menos cerrado en sí mismo, o bien como una nueva instancia de enseñanza y de aprendizaje. Ambas modalidades dependen básicamente de la concepción de evaluación que se sustente y el sentido que se le atribuya a la tarea. Cómo se plantea tal entrega e inclusive cuándo, en qué momento de la clase se efectiviza la acción son algunas cuestiones que hacen a la diferencia.

En el caso que nos ocupa, qué se hará durante la devolución de tareas corregidas se prevé con anticipación y se le asigna un tiempo de clase propio. En lugar de agotar la instancia en la entrega de las producciones, la residente opta por retrabajar en conjunto con los alumnos los resultados generales señalando los

¹⁸⁶ En literatura, la expresión francesa *mise en abyme* (puesta en abismo) se refiere al procedimiento narrativo que consiste en imbricar una narración dentro de otra, de manera análoga a las matrioskas o muñecas rusas. Su uso se extiende a campos tan diversos como el arte cinematográfico, el teatro, la fotografía y las artes gráficas en general.

aspectos logrados y deteniéndose en la consideración de aquellos que merecen algún tipo de ajuste o corrección. Elegir el inicio de la clase para proceder implica sostener la evaluación articulada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que – desde un punto de vista psicosocial– evita la aparición del *stress* y las especulaciones en el alumnado, como aspectos que suelen acompañar la espera o la postergación en tomar conocimiento de los resultados obtenidos.

Resulta así una acción coherente con la noción de evaluación formativa que dice sostener¹⁸⁷, y que le permite recoger evidencias en torno al proceso de aprendizaje que desarrollan los alumnos, tal como se aprecia en el testimonio ya incorporado que, no obstante, reiteramos: *“Yo fui viendo todo el proceso que hicieron de lectura, en lo oral, digamos, y en un trabajo por escrito que yo ya había tomado previamente”* (2ªE, p. 11).

Por su parte, la profesora orientadora valora vehementemente el desempeño de la residente durante este momento destacando: *“La revisión de normativa a partir de los errores de los trabajos escritos. La minuciosidad de la corrección. La amplitud del criterio: corrección del lenguaje a los efectos de sentido y la valoración final !!!”* (FO).

El segundo segmento (que también puede leerse como primero en orden a la introducción del trabajo escolar del día) remite a la elección de la exposición con apoyatura visual (esquemas en el pizarrón) como estrategia metodológica privilegiada para recuperar los contenidos ya trabajados. Punto de partida para la aproximación a nuevos contenidos, esta opción se muestra consistente con las preferencias declaradas por la residente en relación con una situación similar anterior: *“me gusta hacer una exposición al principio, presentar un panorama”* (1ªE, p. 5)¹⁸⁸. En este sentido, creemos que iniciar el despliegue de una secuencia didáctica reproduciendo unos modos relativamente estables y apreciados pareciera dar cuenta de la construcción de un estilo personal de intervención pedagógica.

Paralelamente, la recurrencia al pizarrón como soporte para acompañar operaciones de síntesis refleja, además de la pertinencia para la finalidad con que se lo emplea, la superación de algunas dificultades iniciales que tuviera la residente en relación con su uso. La observación del dominio alcanzado motivará que la profesora orientadora destaque *“la forma de usar el pizarrón, que cometió un error una vez, se lo marqué, se acomodó y nunca más”* (EPO).

¹⁸⁷ Véase el apartado 4.1.2.

¹⁸⁸ Véase el apartado 3.2.3.2.

La modificación del formato instruccional¹⁸⁹ señala el pasaje al tercer segmento, el cual hace foco en el intercambio de opiniones entre la residente y los alumnos mediante el diálogo y el interrogatorio. El eje de la actividad conjunta es una guía de lectura (material didáctico especialmente elaborado para orientar el proceso), cuyas preguntas dan lugar a que los alumnos presenten sus interpretaciones.

Momento ágil, de abundante participación, nos permitió ver a una residente segura de sí misma, atenta a monitorear las comprensiones producidas por los alumnos y a propiciar la escucha entre compañeros. Una brevísima escena registrada en nuestro diario de campo registra:

Los alumnos aportan argumentos y síntesis extensas. La residente pregunta: “¿El resto ubica la referencia que está haciendo Lorena?... ¿El silencio es un sí o un no?... Lorena, ¿podrás volver a plantear lo que dijiste?” (C12-RC).

Al mismo respecto, la profesora orientadora sostuvo que:

Logró acercarse bien al conocimiento de los chicos, generó bien la participación, con mucha naturalidad. Bien la forma de preguntar, no preguntas cerradas, no negando cuando algo estaba mal, sino tomando lo que estaba bien y tirándolo de nuevo en la clase para la participación (EPO).

El segmento final de la clase se orienta a promover la comprensión de un concepto específico. Se trata de una clara instancia de mediación, en la que se advierte una breve secuencia de acciones congruentes entre sí.

Se inicia con la relectura de un episodio de la novela, el cual habilita luego a presentar y explicar la noción a trabajar (*mise-en-abyme*). Puede inferirse que, subyaciendo a la decisión de imprimir esta dirección al tratamiento del concepto, hay una recuperación del marco teórico que sustenta la enseñanza de la asignatura en algunos contextos educativos actuales. A continuación, presenta y distribuye imágenes de diverso origen (arte, publicidad, fotografía) en las que se apela al concepto como recurso. La orientación de la observación de imágenes y su análisis se produce ante un grupo de alumnos absolutamente interesados y movilizados por el “descubrimiento”. De manera muy informal, el diario de campo registra: “*Los alumnos están recopados*” (C12-RC), palabra que en el lenguaje coloquial argentino significa entusiasmados, encantados, muy atraídos. Finalmente, la residente propone que los grupos reconstruyan el concepto de referencia a partir de lo vivenciado.

Más académicamente, la profesora orientadora destaca los siguientes aspectos:

¹⁸⁹ El constructo *formato instruccional* se refiere a “la descripción global del patrón general de acción del segmento” (Stodolsky, 1991:167). Algunos ejemplos son: trabajo de pupitre, sesiones de preguntas y respuestas, discusión, etc.

*Buena explicación de la teoría y utilización del vocabulario técnico específico.
Muy bien la utilización de recursos para explicar la teoría (fotos) y la relación con el arte.
Excelente el uso del humor y la ironía (FO).*

7. ACERCA DEL NOMBRE

En resumen, creemos estar en presencia de una residente que a lo largo del período de Residencia ensaya y consolida sus aprendizajes del oficio y mejora los aspectos que le ofrecen alguna dificultad para intervenir en la clase. En calidad de experiencias vividas, estos acontecimientos se asocian a la idea de temporalidad¹⁹⁰, antes que a un tiempo cronológico.

Estamos convencidas de que el desempeño de Belén durante la Residencia da cuenta de haber puesto en juego y desarrollado competencias docentes. En este sentido, la hemos llamado “**la residente estratégica**”¹⁹¹, comprendiendo en la expresión unas disposiciones personales y socio-profesionales que se condensan en el aplomo y la facilitación, como significantes de su actuación competencial.

Si, por un lado, el aplomo admite entre sus acepciones el dominio de sí mismo, es entonces condición de prestancia, calma, mesura, equilibrio, confianza, audacia, ecuanimidad, los cuales constituyen atributos personales que pueden ser reconocidos en las distintas etapas de actuación de la residente.

Por otra parte, sin perder de vista su lugar provisional y acaso efímero en la clase, la residente se hizo cargo del cometido principal de la tarea docente: facilitar el aprendizaje de los alumnos. En tanto mediación o ayuda, la facilitación se sostiene en la creación y coordinación de ambientes formativos complejos, donde la propuesta de actividades permite la comprensión del material de estudio, apoyada en relaciones de colaboración, de sinergia con los compañeros y con el propio docente.

¹⁹⁰ Se define la *temporalidad* como “el tiempo vivido, experimentado incluso colectivamente, de manera subjetiva e intersubjetiva, en la duración de la existencia de cada uno de nosotros” (Arduino, 1992:44). Véase un mayor desarrollo del concepto en Monetti y Aiello (2010).

¹⁹¹ Para construir esta denominación nos hemos inspirado en la conceptualización de Monereo, para quien un *profesor estratégico* es “un profesional que posee unas habilidades regulativas que le permiten planificar, monitorizar y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como en relación a su actuación docente, mientras negocia con los estudiantes los significados del contenido que se propone enseñar” (1997:52).

CASO N° 2.

MATÍAS, EL RESIDENTE BIFRONTE



CASO N° 2. MATÍAS, EL RESIDENTE BIFRONTE

Matías nació y vivió por más de 20 años en Puerto Madryn, una bella ciudad del sur de nuestro país situada a orillas del Golfo Nuevo, accidente geográfico del mar Argentino famoso por ser el escenario natural elegido por la ballena Franca Austral para aparearse y dar a luz a sus crías.

Hijo mayor de una familia de clase media, completó su escolaridad secundaria en una escuela técnica de la ciudad, a mediados de los noventa. En virtud del fuerte proceso de reforma del sistema educativo impulsado por ese tiempo, su cursado transcurrió signado por la incertidumbre sobre el destino que le cabría a este tipo escuelas. Atrapado en la coyuntura, intentó *“sacarle el mejor provecho a la educación que tuvo por parte del colegio”* (EA).

Poco después, consciente de su *“interés”* y *“su gusto personal hacia la literatura”* (EA), se trasladó a Bahía Blanca para estudiar la carrera de profesorado en Letras en la Universidad Nacional del Sur, a la que ingresó en 2005. Una combinación poco afortunada de factores personales e institucionales, como la necesidad de trabajar para su manutención y el encuentro con algunas trabas administrativas en torno a los requisitos de cursado de las materias, motivó un importante retraso académico. El tiempo que le demandó la carrera llegó casi a doblar las estimaciones curriculares a tal fin, lo cual condujo a *“desgastarlo como estudiante”* (EA). Por lo mismo, considera que su rendimiento es bueno, aunque *“podría ser mejor”* (EA).

Realiza su Residencia docente en la materia Literatura, en un 4° año de una de las escuelas dependientes de la universidad. Paralelamente, se desempeña como profesor de la misma materia en dos cursos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, desde hace poco más de un año.

En la actualidad, vive en pareja y reparte su tiempo libre entre actividades deportivas y de gestión cultural. Su interés en estas últimas es *“poder hacer que la poesía y la literatura fluyan y vayan llegando a distintos lugares”* (2ªE, p. 17).

1. COMPETENCIA PARA ELABORAR EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y ÁULICO

En este apartado se recuperan sintéticamente aspectos desarrollados por el residente en el trabajo práctico de la asignatura Práctica Docente Integradora, en ocasión de concretar las observaciones de la escuela (actividad grupal) y del curso del que *a posteriori* se hizo cargo (actividad individual).

1.1. Caracterización de la escuela secundaria receptora

La Escuela Normal Mixta, destinada a la formación de maestros que ejercieran en la zona sur del país (Pasquaré, 2006)¹⁹², fue creada en 1906, en respuesta al aumento demográfico producido por la constante inmigración, la falta de centros educativos en la región y la dificultad de trasladar docentes de los principales centros urbanos al interior del país.

En el año 1956, por Decreto del Superior Gobierno de la Nación N° 19710, la Escuela fue transferida a la Universidad Nacional del Sur, con el objetivo de que funcionara como laboratorio de innovación y experimentación pedagógica donde los estudiantes universitarios pudieran realizar sus prácticas docentes. En 1968, vivió la transformación del Magisterio en Ciclo Superior del Nivel Terciario no universitario, y dos años más tarde, la mudanza de la Escuela a su ubicación actual, donde comparte el edificio con otras escuelas de la universidad, identificada para la fecha como Escuela Normal Superior "Vicente Fatone"¹⁹³.

Al igual que el resto de las instituciones universitarias, sobrellevó las trágicas medidas autoritarias de la dictadura (1976-1983), se normalizó con el retorno de la democracia (1983-1989) y en el marco de las políticas político-educativas de los '90 adoptó dos modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, y Comunicación, Artes y Diseño.

La escuela se encuentra en el macro-centro de la ciudad, en una zona densamente poblada, donde se localiza la mayoría de las instituciones que conforman al centro de una ciudad urbanizada. Entre las problemáticas de las familias del barrio,

¹⁹² Corresponde a Pasquaré, Luciana; Garelli, Analía y Amodeo, Ignacio (2006) *Escuela Normal Superior: el primer siglo*. Ed. Escuela Normal Superior. Bahía Blanca.

¹⁹³ Vicente Fatone, filósofo argentino, por ese entonces se desempeñaba como primer Rector interventor de la Universidad Nacional del Sur.

la sensación de inseguridad forma un criterio central dentro de las opiniones de los vecinos.

Concurren a la escuela 321 alumnos, distribuidos en doce cursos que funcionan en dos turnos, 84 profesores y 12 auxiliares docentes. La matrícula está mayormente constituida por alumnos provenientes de sectores socio-económicos medios y altos, que ingresan a sus aulas desde el Ciclo Básico. Esta continuidad posibilita que los estudiantes compartan similitudes, gustos y preferencias, ya que comparten actividades extra-escolares (Taller de idiomas, Proyecto Jóvenes y Memoria, Centro de Estudiantes, Taller de radio), recreos y actos escolares (con otras escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur).

Los discursos escolares describen a los alumnos como algo homogéneo y se tiende a minimizar los conflictos; aun así en la cotidianidad institucional sufren o atraviesan problemáticas comunes a su edad (embarazo adolescente, drogadicción, repitencia, etcétera). Puede pensarse que “el paradigma aislacionista aparece casi siempre vinculado a una negación radical de la realidad presente, sea cual sea el modelo social que se proponga como alternativo: se crea un mundo aparte, bien sea para producir algo que pertenece al pasado o bien para producir una realidad en miniatura que anticipe un futuro utópico” (Trilla Bernet, 1998:221)¹⁹⁴.

Dentro de esta estructura institucional se tiende a revalorizar la libertad personal, la actitud participativa y responsable, el respeto por la libertad de pensamiento y expresión, la aceptación del pluralismo ideológico y la participación de toda la comunidad en las decisiones referentes al proceso educativo. Asimismo, como explica Bardisa Ruiz (1997:7)¹⁹⁵, “el orden de las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna”, tal el caso, por ejemplo, de las pautas en torno al uso de celulares.

¹⁹⁴ Corresponde a Trilla Bernet, Jaume (1998) *La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar*. En: AAVV. *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Morata. Madrid.

¹⁹⁵ Corresponde a Bardisa Ruiz, Teresa (1997) “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15. OEI.

1.2. Caracterización del grupo de alumnos a cargo

El curso de 4° año en el que Matías realiza su Residencia en la materia Literatura se compone de 28 alumnos, con dos terceras partes de mujeres, de entre 15 y 16 años de edad. Se ubican en el espacio del aula agrupándose por escuela y/o curso del que provienen, lo cual –fundado en el escaso conocimiento existente entre ellos– muestra una débil e incipiente integración grupal inicial que se espera revertir con el paso del tiempo. No obstante ello, la convivencia es amena, no se registran conflictos severos ni actitudes que tiendan a la discriminación.

Mayormente, la actitud de los alumnos frente a la materia es positiva. Gustan de la literatura en general o ponen sus preferencias en algunos géneros específicos. Sin embargo, también hay estudiantes para quienes el estudio de la literatura es un problema a resolver, que se manifiesta a través de planteos tales como: “¿Para qué me sirve esta materia?” o “¿Por qué no leemos algo más divertido?”.

Si bien el colegio se caracteriza por el alto nivel de exigencias en el tratamiento de los contenidos y en la responsabilidad frente al trabajo, suelen darse situaciones en las que los alumnos se toman ciertas libertades (como no realizar lecturas solicitadas anticipadamente), lo cual provoca alteraciones en los tiempos programados y se refleja en la acreditación. Las mayores dificultades se advierten en los trabajos de escritura y producción personal.

En los espacios de recreación afloran espontáneamente algunos intereses del alumnado. Una buena parte tiende a la creatividad artística, desde la música, los malabares, la poesía; otros, aprovechan esas oportunidades para estrechar vínculos con estudiantes de diferentes años y/o divisiones, frecuentemente iniciados durante el cursado de lenguas extranjeras o la participación en los talleres.

1.3. Breve descripción del diagnóstico elaborado

El residente elabora el diagnóstico institucional organizado en dos partes, que pueden ser entendidas como núcleos, porque los títulos elegidos para ambas secciones son fragmentos del Himno a la Escuela Normal, de cuya interpretación pueden inferirse los aspectos priorizados. Así, “*Alcemos las voces de oro, mirando siempre al sol y un himno a la Escuela elevemos de gratitud y amor*”, en tanto refiere a metas y reconocimientos, organiza temáticas sobre la historia y el contexto escolar. El

otro verso seleccionado dice: *“Alegres y entusiastas, alto el corazón, quiere volar, quiere cantar, a la Escuela Normal”* y centra la exposición en los sujetos educativos.

Planteada más detalladamente, la primera titulación integra contenidos relativos a la historia nacional y el papel del maestro al momento de creación de la escuela; la historia de la institución considerada por períodos, en los cuales recupera el impacto de los sucesos nacionales sobre el funcionamiento de la escuela (los períodos bajo dictaduras, la década de los '90); la mención de sus primeros directivos; los sucesivos lugares de funcionamiento; el momento de anexión a la UNS; ubicación geográfica y características del contexto barrial.

En tanto que la segunda, concierne a desarrollos referidos a la estructura pedagógico-administrativa, la matrícula, las modalidades de ingreso y permanencia, la cantidad de cursos y divisiones, las representaciones institucionales sobre el alumnado, los acuerdos de convivencia y los proyectos que vinculan a la institución con otros ámbitos

El diagnóstico áulico –al igual que en el Caso N° 1– remite a la descripción de los modos habituales de actuar de la profesora orientadora, la organización del tiempo y el nivel de participación percibido. Las características del alumnado están consideradas en el relato antecedente.

1.4. Saberes académicos movilizados

El análisis precedente nos permite inferir la movilización de los siguientes saberes:

Saberes académicos: <i>Implementación de las etapas de un trabajo de investigación.</i>	
Etapas	Descripción de saberes movilizados
Recolección de datos mediante el buceo bibliográfico y documental, la observación directa y entrevistas a actores institucionales clave.	- Búsqueda bibliográfica sobre temáticas específicas. - Lectura y comprensión de textos y documentación institucional para el recorte significativo de aspectos según propósitos.
	- Realización de observaciones descriptivas: . del contexto (instituciones barriales, población, actividades, problemáticas); . del aula (ambiente físico, equipamiento, intervenciones); . de los modos de intervención y evaluación de la docente titular; . de las características del alumnado.
	- Indagación oral diferenciada según funciones de los actores institucionales, en el marco de entrevistas semiestructuradas. - Sostenimiento de entrevistas informales con vecinos. - Registro de las informaciones brindadas por los sujetos entrevistados.
Análisis de la información recolectada. Elaboración de un informe de investigación atendiendo a pautas formales y de exposición.	- Formato: Elaboración de una composición de carácter descriptivo-interpretativa. - Estructura: Presentación en dos núcleos: historia y contexto; la institución y sus sujetos (pautas regulatorias, regímenes de convivencia, proyectos). - Formalización: . Normas de la comunicación escrita: Se observan algunos errores de puntuación, ortografía, uso de vocabulario y secuenciación de ideas. . Referenciación de las opiniones personales en fuentes autorizadas (textos y sujetos). . Inclusión medianamente pertinente de citas textuales.
	Contenidos desarrollados: - Articulación de la historia institucional con la historia local y nacional. - Descripción de aspectos organizacionales que inciden en los modos de vinculación intersubjetivos. - Caracterización de los estudiantes atendiendo a aspectos generales (origen, nivel socioeconómico, gustos, conformaciones grupales, percepciones en torno a la asignatura, etc.) y a su participación en actividades institucionales y áulicas. - Establecimiento de conclusiones e hipótesis derivadas de los datos.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	- Adecuación a consignas dadas.

Tabla 6.9. Caso N° 2. Saberes académicos movilizados en la elaboración de los diagnósticos institucional y áulico.

2. COMPETENCIA PARA DISEÑAR PLANIFICACIONES DE UNIDAD DIDÁCTICA Y DE CLASE

Las planificaciones de unidad didáctica y de planes de clase –recordamos– constituyen actividades guiadas, supervisadas y aprobadas por la profesora asesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNS), a partir de la selección de contenidos o temas acordados entre la profesora orientadora de la escuela secundaria y el residente.

2.1. Unidad didáctica

La unidad didáctica diseñada se identifica con el número III, lo cual expresa que la misma se vincula e inserta en la más amplia planificación de la materia elaborada por la profesora titular del curso. En particular, el residente pretende *“que los alumnos realicen un posible acercamiento a la literatura y al lenguaje comprendido como experiencia, como práctica social y cultural, a partir de una lectura que no suponga un abordaje fragmentario de los textos literarios que se trabajarán, sino que favorezca su aprendizaje significativo”* (UD).

En su desarrollo incluye las decisiones tomadas en torno a los componentes curriculares más relevantes que permiten organizar el tramo formativo coincidente con el período de Residencia docente, con una extensión estimada de entre 16 y 20 encuentros.

Precedido por un encabezamiento que contextualiza el documento y los sujetos involucrados, la planificación se inicia recuperando los aspectos desarrollados en los diagnósticos institucional y áulico que se estiman como de mayor incidencia sobre el trabajo a desplegar. Seguidamente, un punto dedicado a la fundamentación de la propuesta aporta la mirada del residente sobre el estudio de la literatura, la cual se plantea centrada en la articulación de los ejes prescriptos en los NAP¹⁹⁶ (la lectura y escritura de textos literarios y la reflexión sobre el lenguaje) con las características del grupo de alumnos destinatarios.

Selección de contenidos, objetivos, estrategias metodológicas, actividades de los alumnos, recursos y materiales concurren a establecer el conjunto de decisiones sobre qué, para qué, cómo y con qué se habrá de enseñar y aprender en el período

¹⁹⁶ NAP, sigla con que se nombra a los Núcleos de Aprendizaje Prioritario definidos en el ámbito nacional. Véase más información en referencia al pie, Cap. VI, 1.2.

señalado, sin omitir el carácter tentativo asignado a ellos. Asimismo, dedica un apartado a la evaluación estableciendo las funciones que cumple, los tipos a emplear y los criterios con que serán estimados los aprendizajes de los alumnos.

Propone bibliografía básica para el alumno y para el profesor, con la aclaración de que la misma puede ser modificada o ampliada de acuerdo con las necesidades emergentes. Cierra la planificación con un espacio de observaciones, en el que deja constancia del propósito de brindar apoyo a los alumnos que participen en las actividades institucionales en homenaje a los 100 años de Cortázar.

Es pertinente hacer notar que en varios pasajes del documento, el residente subordina la vigencia y/o mantenimiento de sus decisiones a los criterios, opiniones y parámetros de la profesora orientadora, cuyas observaciones habilitarían la introducción de modificaciones o ampliaciones a lo diseñado:

[...] la selección de textos para la unidad se realizó en conjunto con la docente titular. Ella podrá realizar alguna modificación si lo considera apropiado.

No obstante, el criterio de evaluación se ajustará a los parámetros que la docente titular del curso crea que sea el indicado.

Observaciones: La bibliografía puede ser modificada o ampliada dependiendo del criterio de la profesora.

Creemos que, subyaciendo a estas declaraciones, hay un posicionamiento definido en torno al lugar que se adjudica el residente en la instancia de Residencia, el cual aparece alineado a las ideas, enfoques y prácticas de la docente titular del curso.

2.2. Plan de clase

Todos los planes de clase –debidamente visados por las profesoras asesora y orientadora– adoptan un mismo formato: simple, espacioso, conciso. Todo parece indicar que el uso del ordenador facilita la elaboración de materiales que, aunque diversos en sus contenidos, mantienen una estructura básica, una vez elegida la forma de presentar las decisiones tomadas.

2.2.1. Estructura del plan de clase

Desde su aspecto material, el plan de clase presenta una sección de encabezamiento y un cuerpo principal conformado por la enunciación de contenidos, objetivos, estrategias y actividades, y observaciones.

El encabezamiento –ubicado diferencialmente en el lateral superior derecho de la página– presenta información contextual y los nombres de los sujetos involucrados. Se omite la asignación de un título al documento y su identificación numérica, así como la fecha y hora de realización de la clase. Esta falta de registro puede resultar ventajosa para evitar tachaduras o sobrecorridos en el caso de un posible cambio o corrimiento de la fecha prevista; no obstante, dificulta las acciones de monitoreo y la identificación de cada clase en el conjunto de planes¹⁹⁷. Asimismo, advertimos algunos faltantes en la nomenclatura y otros detalles menores (uso de las mayúsculas, por ejemplo), tal como mostramos en el siguiente cuadro comparativo:

Formato original	Formato esperable
Escuela superior "Vicente Fatone" año: 4° división: "X" Espacio curricular: literatura Orientación: Comunicación Profesora Responsable: XX Alumno residente: Matías X Cantidad de clases semanales: tres (3)	Escuela Normal Superior "Vicente Fatone" Bachillerato con orientación en: Comunicación, Arte y Diseño Año: 4°. División: "X" Espacio curricular: Literatura Profesora responsable: XX Alumno residente: Matías X Cantidad de horas semanales: tres (3)

Tabla 6.10. Caso N° 2. Cuadro comparativo del encabezamiento del plan de clase.

El cuerpo principal del documento presenta el recorte practicado para la clase del día, en orden a la definición de los objetivos de aprendizaje que se esperan, los contenidos a desarrollar y las acciones a emprender por el residente y los alumnos en sus respectivos procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada uno de los componentes es enunciado precisa y sintéticamente. En particular, los objetivos y contenidos incluyen especificaciones conceptuales y procedimentales puntuales, que se articulan directa y coherentemente con la propuesta de trabajo del día, antes que con las prescripciones de los NAP.

¹⁹⁷ De hecho, tanto la profesora de Práctica (FO) como la profesora asesora (PC) advierten esta omisión (consta por escrito en ambos documentos) y le sugieren al residente incorporar la data en el plan de clase.

Objetivos	Contenidos	Estrategias y actividades
Lectura en grupo del texto.	Episodio 5 de <i>Antígona</i> .	[...] comenzaremos con la lectura del grupo correspondiente al Episodio 5.

Tabla 6.11. Caso N° 2. Coherencia interna entre componentes curriculares definidos en el plan de clase (fragmentos).

Un aspecto particular que se registra en el apartado “Estrategias y actividades” lo constituye la previsión de una acción a realizar por parte del residente “antes de comenzar la clase”: “[...] copiaré en la pizarra el poema ‘Los días robados’ de Pier Paolo Pasolini”¹⁹⁸ (PC N° 3). Esta intervención se mantiene a lo largo de todo el período de Residencia y –como analizaremos más adelante– se trata de “un recurso pre-clase” (1ªE, p. 1), por fuera del recorte curricular a desarrollar.

2.2.2. Condiciones de elaboración de la propuesta

El plan de clase analizado guarda una estrecha continuidad temática con los planes anterior y siguiente. De hecho, dado que la actividad fundamental es la lectura por partes de un texto de teatro clásico en clase, la relación y secuenciación son insoslayables.

Plan de clase N° 2	Plan de clase N° 3	Plan de clase N° 4
[...] al comenzar la clase, retomaremos el Episodio 3 visto la clase anterior.	Al comenzar, retomaremos lo visto las clases anteriores, en los Episodios 3 y 4.	Al comenzar, recuperaremos lo visto en la clase anterior respecto del Episodio 5.

Tabla 6.12. Caso N° 2. Cotejo de planes de clase (fragmentos).

Igualmente, constituye una especificación de la planificación de unidad didáctica, cuyo cotejo mostramos a continuación:

¹⁹⁸ Pier Paolo Pasolini (1922- 1975) escritor, poeta, dramaturgo, ensayista, periodista y director de cine. Es considerado uno de los mayores artistas e intelectuales italianos del siglo XX, así como uno de los realizadores más venerados de la filmografía de su país. Edipo Rey (1967) fue la primera obra con guión ajeno que llevó al cine (<http://www.pasolini.net/espanol.htm>).

Componentes curriculares	Unidad didáctica	Plan de clase
Objetivos	Lean y analicen obras literarias pertenecientes a la tragedia.	Lectura en grupo del texto.
	Mejoren y potencien la práctica de oralización y comprensión lectora, mediante la lectura y explicación de los textos literarios en clase.	Análisis de la figura de Tiresias. Cambio en la actitud de Creonte. Definir qué es anagnórisis ¹⁹⁹ .
	Expresen libremente sus ideas a través de cada puesta en común.	
Contenidos	La tragedia griega en sus orígenes. Características históricas, sociales y culturales. Valores estéticos y literarios. Estructura y momentos.	Episodio 5 de <i>Antígona</i> . Figura de Tiresias, consejo. Cambio en la actitud de Creonte. Actitud trágica del personaje. Anagnórisis de Creonte.
	<i>Antígona</i> , de Sófocles.	
Estrategias metodológicas	Realizar puestas en común sobre las guías de trabajo propuestas, para producir ámbitos de intercambio de ideas.	Recuperación de lo visto en las clases anteriores sobre los Episodios 3 y 4.
	Practicar la lectura oral y explicación de los textos literarios en clase, para favorecer la oralización...	Recuperación de algunos conceptos respecto del uso de la voz. Escuchar la lectura del Episodio 5 por el grupo correspondiente.
	... y la comprensión de los mismos.	Análisis del episodio a partir de la guía de lectura. Explicación del concepto de anagnórisis.
Actividades de los alumnos	[En puesta en común] Expresar sus puntos de vista acerca de los textos leídos, completar actividades o corregirlas y aclarar dudas.	Presentar respuestas. Completar aquello que haya quedado inconcluso en la guía de trabajo.
	Representar las obras teatrales de forma oral.	Elección de modo de posicionarse frente al curso. Dar lectura al Episodio 5 por el grupo correspondiente.
	Participar en debates orales, en los cuales cada alumno/a manifieste su postura sobre las posibles interpretaciones de una obra literaria.	Debatir y tomar apuntes.

Tabla 6.13. Caso N° 2. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y los planes de clase, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.

Nota: Por razones lógicas de extensión, la tabla antecedente expone sólo algunas decisiones obrantes en las planificaciones analizadas, respetando el lenguaje original, aunque recortadas de expresiones más elaboradas.

¹⁹⁹ La *anagnórisis* (del griego antiguo ἀναγνώρισις, «reconocimiento») es un recurso narrativo que consiste en el descubrimiento por parte de un personaje de datos esenciales sobre su identidad, sus seres queridos o su entorno, ocultos para él hasta ese momento. La revelación altera la conducta del personaje y lo obliga a hacerse una idea más exacta de sí mismo y de lo que le rodea (<http://es.wikipedia.org/wiki/Anagn%C3%B3risis>).

2.2.3. Características de la propuesta

El plan de clase en análisis integra una serie de cuatro planes de clase correlativos que presentan un similar modo de organización e implementación de las actividades del aula. Estimamos, por ende, que se trata de una propuesta que mantiene una estructura suficientemente estable, donde la secuencia y aun el ritmo o flujo de trabajo tienden a establecer una suerte de rutina o patrón de comportamiento esperado, tal como se observa en la siguiente figura:

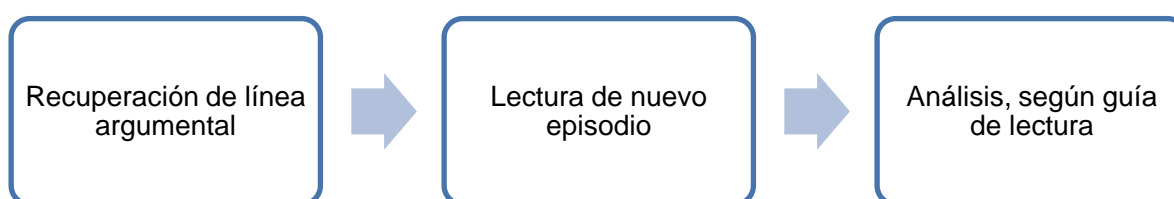


Figura 6.6. Caso N° 2. Secuencia de actividades propuesta para el desarrollo de la clase.

Puede pensarse que la unidad de enseñanza no es la clase, sino la secuencia de enseñanza en la que se insertan las diversas lecturas y escrituras. Cada práctica diaria está puesta en juego en una secuencia de enseñanza que da lugar a la construcción del conocimiento, desde un abordaje recursivo donde se puede reflexionar sobre lo hecho y volver a significarlo.

Orientada básicamente a un tipo de actividad escolar que se conoce como teatro leído, la clase se plantea centrada en la tarea, esto es, en la lectura dramatizada de un texto teatral. Asimismo, dado que el análisis se propone a partir de las preguntas contenidas en la guía de lectura, es una propuesta dirigida, cuyos márgenes para la introducción de otras cuestiones dependen de dos posibles vías: la emergencia de otros enfoques o temáticas por parte de los alumnos y la captación que de ellos haga el residente, o bien su acercamiento a partir de la inducción o enunciación directa por el residente.

2.2.4. Tipo y función asignada a las actividades de los alumnos

Tendientes a continuar con la lectura ya iniciada, las actividades de los alumnos previstas en el plan de clase despliegan una secuencia didáctica que parte de

recuperar el contenido del fragmento leído anteriormente, dar lectura a un nuevo episodio y abocarse a su análisis e interpretación, a partir de las preguntas contenidas en la guía de lectura.

2.2.4.1. Recuperación de lo tratado en el episodio anterior

En cuanto la propuesta concierne a la lectura por partes (episodios) de un texto teatral completo, es pertinente (y hasta necesario) iniciar la clase recuperando lo tratado en los encuentros anteriores, como modo de establecer una plataforma común a partir de la evocación. La intención se centra en actualizar, en traer al presente de la clase los aspectos ya trabajados que, para el caso, remiten a la línea argumental de la obra. Asimismo, desde las previsiones, la actividad propuesta abre un espacio de intercambio para que los alumnos se encaminen hacia la tarea del día desde la comprensión de las etapas narrativas previas y el completamiento de las consignas distribuidas. Así lo piensa el residente al anticipar que en este momento *“completaremos aquello que haya quedado inconcluso en la guía de trabajo”* (PC).

2.2.4.2. Lectura de nuevo episodio

En tanto *“lectura en voz alta y compartida”* (UD), la propuesta de teatro leído pone a los estudiantes en el rol protagónico. Su realización potencia tanto el aprendizaje de ciertos saberes culturales y lingüísticos específicos del género teatral (v. g.: el sentido de los términos acto, escena, parlamento, acotación, entre otros); como la generación de imágenes mentales (sobre la historia que se narra, los objetos, los lugares donde se ubican los personajes, los movimientos que realizan, sus reacciones y sus motivaciones); y el despliegue de habilidades básicas de lectura para la integración de la superficie del texto²⁰⁰.

En este sentido, la interpretación de narraciones implica poder encarnar con la propia voz a un personaje y asumir el punto de vista de lo que sucede o hace. De allí que el residente se proponga insistir en *“algunos conceptos respecto del uso de la voz”* (PC) ya presentados desde el comienzo de la realización de esta modalidad de lectura

²⁰⁰ Refiere a la necesidad de visualizar anticipadamente lo que no se va a leer en voz alta pero que debe ser tenido en cuenta. Por ejemplo, si se está leyendo lo que dice un personaje, se requiere prever visualmente las partes en que habla, los signos de puntuación, los paréntesis e indicaciones de las acotaciones.

(“explicaré algunas cuestiones en torno al uso de la voz y el trabajo con el mismo para la construcción de los personajes al momento de leer” - PC N° 1).

Por otra parte, también se anticipa la posición a adoptar por el grupo para realizar la lectura aceptando que *“la elección para posicionarse frente al curso dependerá de los alumnos integrantes del grupo”* (PC). En una presentación anterior, el residente había expresado que:

[...] las opciones de lectura serán de dos formas y estará por parte del grupo la decisión de la misma. Los alumnos podrán leer de espaldas al resto o podrán hacerlo de frente. La idea de la lectura de espaldas es para poder simular un radioteatro, puesto que priorizaremos el uso de la voz en todos sus espectros (PC N° 1).

2.2.4.3. Análisis del episodio, a partir de la guía de lectura

Se propone como momento de intercambio entre los alumnos y el residente, en el que se alternan explicaciones del residente e intervenciones de los alumnos (planteadas como *“debate”*), que han de acompañarse con la toma de apuntes. La presentación temática se organiza en torno a las preguntas contenidas en la guía de lectura, las cuales, para el episodio a leerse en el día de la clase, son:

Episodio 5:

- 28) ¿Qué novedad trae el adivino Tiresias y cuál es la solución que aconseja?
- 29) ¿Cómo reacciona Creonte?
- 30) ¿Por qué finalmente Creonte cambia de idea con respecto a sus leyes? ¿Qué es lo trágico de esta actitud?
- 31) Aquí se da la anagnórisis de Creonte: Transcribí las expresiones en que se manifiesta.

Para la profesora orientadora, *“él trata de [...] formular preguntas para que los alumnos piensen”* (EPO). Desde el análisis, se advierte que las preguntas formuladas tienden a la recuperación de los parlamentos y sucesos narrados en el episodio, a la interpretación del contenido de los parlamentos, a la elaboración de algunas inferencias y a la comprensión de conceptos a partir de su uso en el texto. En todos los casos, al considerar que se trata de una obra literaria clásica, que como tal recurre a un estilo enunciativo alejado del discurso cotidiano estudiantil, y además se presenta

traducida con variaciones, el proceso de lectura e interpretación se vuelve más complejo.

2.3. La planificación como proceso

El proceso seguido por el residente para planificar reconoce, al menos, dos aspectos clave.

Por un lado, la recepción permanente de ayuda y orientación de parte de la profesora orientadora: *“En todo momento siempre tuve ayuda [...] de la profesora que estuve observando [...] Siempre a partir de la charla y siguiendo los consejos de ella”* (1ªE, p. 8). En este sentido, comenta que *“siempre 15 o 20 minutos antes de la clase me reúno con ella en la biblioteca y charlamos...; ella obviamente ya tiene la clase, yo se la envío por mail y le aviso”* (1ªE, p. 8).

Por otro lado, la decisión de mantener el modo de trabajo observado, con la idea de no quebrar las rutinas instaladas en el aula:

[Opté por] seguir a ella en estas primeras clases para que los chicos no sientan tanto la diferencia entre lo que la profesora hacía y lo que yo hago, sino que sientan un proceso de continuidad. Por eso se me ocurrió utilizar una metodología que es con la que venía trabajando (1ªE, p. 8).

Es de interés apuntar que, en relación con la enseñanza de la Literatura en la formación docente, la profesora asesora sostiene que *“es un campo más librado al hacer, al dejar hacer y al saber de los practicantes”* y agrega que *“en la Residencia, independientemente de lo que ellos quieran proponer, pesa el modelo del docente que está a cargo del curso”* (EPA).

La metodología que el residente adopta remite a la ya clásica modalidad de enseñanza por medio de guías, la cual, pese a haber sido difundida en el marco de la tecnología de la educación (Avolio de Cols, 1977), puede llegar a ser resignificada desde una perspectiva constructivista (Aiello *et al*, 2012). Es posible pensar que los intentos por construir miradas compartidas que plantea el residente y su función como guía se sustenten en este último enfoque:

La guía también fue una forma en la que trabaja ella. Ella con La Iliada también fue dando una guía de lectura por capítulo y por canto. Por tanto, opté por seguir este mismo método: utilizar una guía.

En la clase en que estamos, recuperar lo que habíamos visto en la clase anterior y explicar las preguntas de la guía. Por eso, en el primer momento, las respuestas que trabajamos son las respuestas de la guía. Yo trato de preguntarles dónde tuvieron dudas, cuáles fueron las que generaron mayor dificultad y a partir de eso empezar a

guiarlos e ir respondiendo entre todos, no solamente yo, la única respuesta, sino preguntarle a los demás chicos que sí pudieron responderla para formar una respuesta en común, para los que no la pudieron responder en ese momento (1ªE, p. 8).

Si bien la adaptación metodológica al sistema del aula pareciera ser predominante, la propuesta pedagógica del residente también introduce variaciones y novedades. La estrategia de presentar un poema diario es una de ellas. Esto se ve posibilitado e impulsado en tanto que durante los intercambios con la profesora orientadora la percibe abierta a sus ideas:

Y charlamos un poquito sobre la clase, yo le comento, le hago propuestas nuevas. Ella siempre está abierta a las propuestas por más disparatadas que resulten ser. Porque ahora tengo otra propuesta rara²⁰¹, quiero ver qué resulta de esto. Es otra cosa que había notado en el diagnóstico. Se la propuse a ella y dijo: “Bueno, vamos a intentar a ver si surge” (1ªE, p. 8).

Y recíprocamente, la profesora orientadora considera que “es muy responsable en la preparación de las clases” (EPO).

2.4. Saberes movilizados

Desde el análisis, es posible inferir la movilización de los siguientes saberes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de textos a leer. - Conjunción de aspectos literarios y lingüísticos mediante la práctica.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y análisis de texto teatral. - Uso de la voz y posición en el espacio en el teatro leído.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidades</i> <ul style="list-style-type: none"> - Inscripción de la propuesta diaria en una secuencia didáctica de mayor alcance y duración. - Composición de los planes articulando coherentemente los distintos elementos curriculares. - Ideación y elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje (guía de lectura). • <i>Concepción de enseñanza</i> <ul style="list-style-type: none"> - El docente como guía del aprendizaje del alumno. - La planificación como propuesta condicional. - La selección de actividades en relación con el contenido a enseñar.

²⁰¹ Se refiere a la introducción de una propuesta para favorecer la integración de los alumnos (Cfr. 1ªE, p. 9).

Saberes psicológicos y psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento</i> - Características generales y disposiciones para el trabajo escolar de los alumnos (diagnóstico áulico)
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepción de aprendizaje</i> - Aprendizaje significativo (relación con aprendizajes anteriores). - Aprendizaje colaborativo. - Participación de los alumnos.
Saberes personales y actitudinales	- Creatividad en la introducción de actividad motivadora (preliminar).
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación de la propuesta pedagógica al programa de la materia - Mantenimiento de modos habituales de trabajo de los alumnos e introducción diaria de actividad motivadora. - Intercambio pre-clase con la profesora orientadora.

Tabla 6.14. Caso N° 2. Tipos de saberes movilizados en los procesos de planificación de unidad didáctica y de clases.

3. COMPETENCIA PARA INTERVENIR PEDAGÓGICAMENTE EN EL CURSO ASIGNADO

Este apartado se inicia con una descripción del ambiente áulico y luego se analiza la clase observada según los distintos segmentos de actividad que fue posible reconocer, haciendo foco en las estrategias metodológicas desplegadas por el residente en cada uno de ellos.

3.1. Ambientación general de la clase

Son las 16.35 horas del primer miércoles de septiembre. La clase está a tiempo de iniciarse; sin embargo, los alumnos aún se encuentran dispersos, pese a los intentos de la auxiliar docente por ordenarlos. La profesora orientadora ingresa al aula acompañada por la investigadora, saluda a los alumnos, la presenta brevemente y, tras ello, llega el residente de camino de la fotocopiadora que funciona en la escuela. Saluda, vuelve a presentar a la visitante y se ocupa del completamiento del Libro de aula²⁰². Concluida esta tarea preliminar, se dirige a los alumnos con la intención de comenzar la clase.

²⁰² Se trata de un documento institucional en el que se registran el carácter de la clase y las actividades diarias de cada materia correspondiente a la fecha.

Para este momento, los alumnos ocupan sus lugares habituales observándose la siguiente distribución:

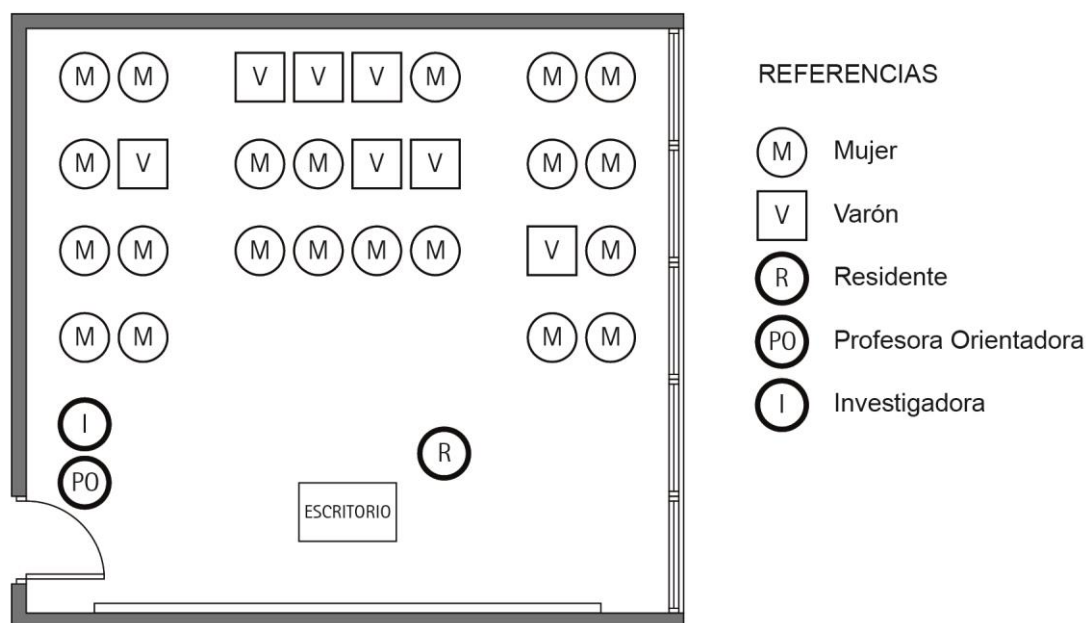


Figura 6.7. Caso N° 2. Distribución de sujetos en el aula, durante el desarrollo de la primera actividad conjunta.

Los lugares en que se ubican los estudiantes en el espacio del aula es una situación que concitó la atención del residente durante su período de observaciones. Al respecto, en base a informaciones brindadas por la profesora orientadora y por los mismos estudiantes, Matías repara que se conforman agrupamientos menores ligados por el mayor conocimiento (amistad, gustos compartidos) que se da entre sus integrantes:

[...] se puede observar una distribución tripartita: dos filas de bancos junto a las paredes laterales y un centro más ancho y menos extenso de bancos. La disposición depende en cierta forma del gusto y las amistades de los estudiantes. [...] la ubicación en el aula depende de dónde provenga el alumno. En el centro se encuentran los estudiantes que vienen de un curso específico del ciclo anterior; sobre la derecha, alumnos de otro curso y estudiantes provenientes de otros colegios; y sobre la izquierda, los repitentes junto a otro grupo que comparte ese espacio por intereses musicales. Algunos estudiantes me comentaron que por ahora el curso no se encontraba muy unido debido a que no se conocían mucho (DIA).

Interpelado por la falta de vinculación entre los subgrupos de estudiantes, el residente transforma la situación en problema a resolver y hace una propuesta a ser

implementada en las próximas clases que crea las condiciones para favorecer la integración de los alumnos:

*Cuando charlaba con *** [la profesora orientadora], ella me comentaba que [...] hay distintos grupitos que ya están armados y es muy difícil separarlos. Hasta en el recreo se da que no se mezclan mucho los distintos grupos que están en el aula. Eso yo lo veo como un gran desafío y una de las problemáticas mayores con las que me estoy enfrentando en este curso: tratar de romper esos vínculos de esos grupitos de amistades y tratar de generar un vínculo entre todos. [...] la propuesta que se me ocurrió para poder integrarlos, y que no sea tampoco algo forzado, que sea a partir de lo lúdico, [...] es hacer un juego que se llamaría “Cambio de lugar”²⁰³ [...] (1ª E, p. 9).*

3.2. Análisis de la clase

La clase observada corresponde a una tercera clase de una serie de cuatro que guardan una fuerte semejanza en su organización. Frente a ello, podría pensarse que su desenvolvimiento no debiera deparar demasiadas novedades a los sujetos involucrados (profesores y alumnos), por cuanto todos ellos saben anticipadamente en qué se ocupará el tiempo de la clase. A modo de contrato pedagógico, los alumnos han debido completar en sus hogares actividades iniciadas durante la clase anterior y un grupo en particular ha sido asignado para realizar la lectura en voz alta de un determinado episodio de la obra literaria que viene siendo leída conjuntamente. Por otra parte, dado que el residente mantiene la forma de trabajo habitual en el curso, se parte de suponer que los estudiantes poseen las herramientas conceptuales y metodológicas para realizar la tarea. Sin embargo, como participamos de la idea de que no hay dos clases iguales entre sí, veamos qué ocurrió particularmente en esta hora de clase.

La estructura de actividades que se reconoce en la clase es la siguiente:

²⁰³ Inspirado en Alicia en el país de las maravillas, “en el momento en que está tomando el té con el Sombrero Loco, estaría yo en ese rol” (1ªE, p. 9).

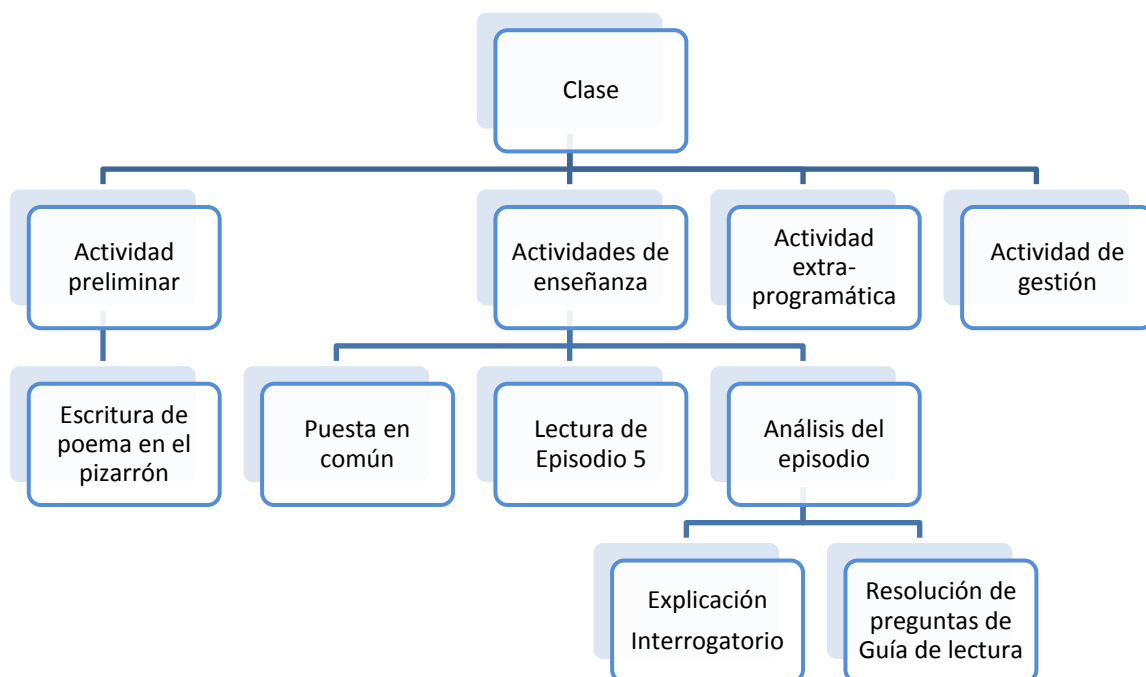


Figura 6.8. Caso N° 2. Estructura de actividades de la clase del día.

3.2.1. Actividad preliminar

Pese a su brevedad, el momento constituye un primer segmento de actividad, en tanto muestra al residente realizando una acción determinada: la escritura de un poema en el pizarrón, que comienza con la copia de las primeras palabras y finaliza al completarse la escritura del mismo, dado que en lo que sigue se cambia el formato instruccional.

Tal como había declarado en el plan de clase respectivo, el residente copia en un lateral del pizarrón un poema, concluido lo cual, se posiciona cercano al escritorio e introduce el tema de la resolución de las preguntas de la guía de lectura. Reiteramos: la acción emprendida se limita a la escritura de los versos en el pizarrón; a continuación se da inicio formalmente a la clase. Por tratarse de una situación poco habitual, nos detendremos en su consideración.

La estrategia ha sido prevista e implementada desde el primer día de la Residencia. Así, en el plan de clase inicial el residente informa sobre el origen al que responde la propuesta, la funcionalidad asignada y la intencionalidad que se persigue:

[El poema] servirá como epígrafe de la clase, a su vez buscará generar un efecto de extrañamiento, puesto que no constará de ninguna explicación, simplemente será un acompañamiento visual. Lo que busco es que los alumnos comiencen a preguntarse, leerlo y trabajar de forma individual o a partir de comentarios con el discurso poético, el cual, según lo que he visto a partir del diagnóstico, les genera mayor dificultad (PC N° 1).

El residente parte de recortar una problemática de aprendizaje detectada en observaciones previas:

[...] en momentos en que yo estaba realizando el diagnóstico y las observaciones, cuando charlaba con la profesora –y lo notaba en la clase–, los chicos notan los ejercicios en torno a la poesía como muy alejados y generaba un conflicto importantísimo acercarse a ese tipo de discurso. Ella [la profesora orientadora] dio un par de actividades en la clase en relación a La Iliada, les había llevado un par de poemas y les pidió a ellos que escribieran algún poema [...] Y a los chicos les costó muchísimo, se sentían como muy alejados, y que les estaban pidiendo algo que nunca habían hecho, que la poesía era algo que estaba como muy ajeno a ellos. [...] noté eso: como una resistencia primero a escribir poesía, y otra a entenderla también, un distanciamiento hacia ese tipo de discurso (1ªE, p. 1).

Por otra parte, también había notado la existencia de un recurso institucional poco explotado que en buena medida se vincula con la problemática de los alumnos:

Cuando hice el recorrido por los pasillos de la escuela, me había llamado la atención que había unas cajitas en los pasillos que decían: “Poesía”. Esas cajitas estaban totalmente vacías. Y durante los meses que yo estuve yendo nunca hubo un poema, ni un librito, ni nada ahí escrito [...], y vi que era algo que aparecía, que estaba en la pared, pero que no le estaban dando uso. Por lo tanto, algo estaba pasando, algo... que ellos no se estaban acercando a la poesía, y que en algún momento sí lo habían hecho, ahora ningún curso de los seis de la tarde está utilizando ese espacio (1ªE, p. 3).

Frente a ello, intenta deliberadamente revertir estas dificultades y propone una singular modalidad de abordaje, tal como se desprende de su propia narración:

Por lo tanto, ese día me volví a mi casa preguntándome cómo hacer para que, sin que sea algo forzado, ellos puedan interesarse en la poesía, cómo hacer que un discurso que por ahí está alejado sea algo cercano y que ellos mismos lo puedan tomar o adaptar a algo cotidiano.

[...] Y bueno, mi idea fue eso: empezar a utilizar parte del espacio del pizarrón, por eso los poemas son poemas cortos, para no ocuparme todo el espacio del pizarrón, no tener que borrar el poema y no quedarme sin espacio yo para utilizar ese recurso y a su vez que quede ahí. [...] Primero que genere un efecto de extrañamiento, que ellos se pregunten: “¿Qué es esto que está en el aula?”, “¿Qué es esto que aparece?”, “¿Por qué lo pone el profesor y no me está preguntando nada?”. [...] que genere como un choque visual de algo que aparece en el pizarrón, que no se explica, que no se dice nada, pero que está ahí.

La idea era, en un primer momento, ver cómo ellos tomaban ese texto, eso que yo ponía en el pizarrón y sin que yo les diga nada, que eso esté ahí como un soporte visual, que a su vez a mí también me sirve como un epígrafe de la clase, sea algo que aparezca en ese momento, que esté y que acompañe durante toda la hora y quizá la profesora que quiera si no lo borra, los puede acompañar desde mi hora hasta que termine ese día de clase.

Como primer acercamiento funcionó, porque ya a la cuarta clase que lo utilicé, uno de los chicos [...] le preguntó a la profesora: “¿Por qué el profesor escribe todas las clases un poema en el pizarrón?”. Yo ahí vi que ya algo se estaba generando, un interés por parte de ellos, a partir de lo que estaba apareciendo, ese texto de extrañamiento les estaba generando algo a ellos. Después les respondí esa pregunta, el por qué, pero tratando de no dar toda la información completa, sino dejando que algo surja por parte de ellos. [...] No quería decirles todo, porque estoy esperando propuestas por parte de ellos. Estoy esperando ver si eso pasa la semana que viene, si no voy a tratar de motivarlos un poco más (1ªE, p. 2).

Desde la perspectiva del residente, el intencional retaceo de la información, junto a una intervención mínima serían factores que movilizarían a los alumnos a realizar propuestas propias. Entre éstas, Matías espera:

[...] que surjan tres o cuatro opciones por parte de ellos. Una: que se animen ellos a llevar sus propios poemas y ofrecerme: “Profesor, ¿podemos escribir esto en el pizarrón?”. Otra, que se animen ellos a escribir sus propios poemas [...]. Y los que no se animan, que empiecen a leer y a interiorizarse un poco de los autores (1ªE, p. 2).

En otra de las opciones esperadas, el residente valora el potencial de la experiencia en relación con algunas cuestiones observadas respecto de los espacios institucionales y áulico:

Y otra cosa es, si surge de parte de ellos, la cuestión de apropiarse de los espacios de las paredes. Solamente hay un mural que está hecho por segundo año en la pared del fondo²⁰⁴. [...] a ver si en cierta forma yo los motivaba a que ellos puedan copiar o que me pidieran a mí que yo los llevara impresos, poder copiar y pegarlos en las paredes del aula²⁰⁵, y quizás más adelante se podría pegarlos en las paredes del colegio. Y también motivarlos para volver a utilizar ese espacio donde tienen las cajitas para que ellos puedan poner producciones propias o producciones ajenas (1ªE, p. 3).

En resumen, creemos que la intervención puede leerse como una forma de poner saberes en acción para resolver una situación determinada. La figura que obra a continuación procura esquematizar el modo en que se vincula la propuesta con las necesidades de los alumnos, en el marco institucional y áulico:

²⁰⁴ “La pintura del aula muestra que pudo haber sido reciente el paso del pincel, un color claro cubre tres de las cuatro paredes que la componen, la cuarta está intervenida por un mural que muestra una geografía marina. Un buzón nada sobre un fondo azul junto a unos peces, sobre la esquina superior derecha aparece el nombre del curso que se encargó de la realización. A su vez, distintos carteles se encuentran pegados en las paredes, estos dan información acerca de talleres y demás eventos” (DIA).

²⁰⁵ “[...] en una de mis observaciones rotativas fui a ver un Taller que tienen que es de Mural. Pensé que por ahí puede llegar a surgir la idea, por parte de ellos, de trabajar algo con la escritura o la poesía y esa materia de mural, hacer algo integrado” (1ªE, p. 5).

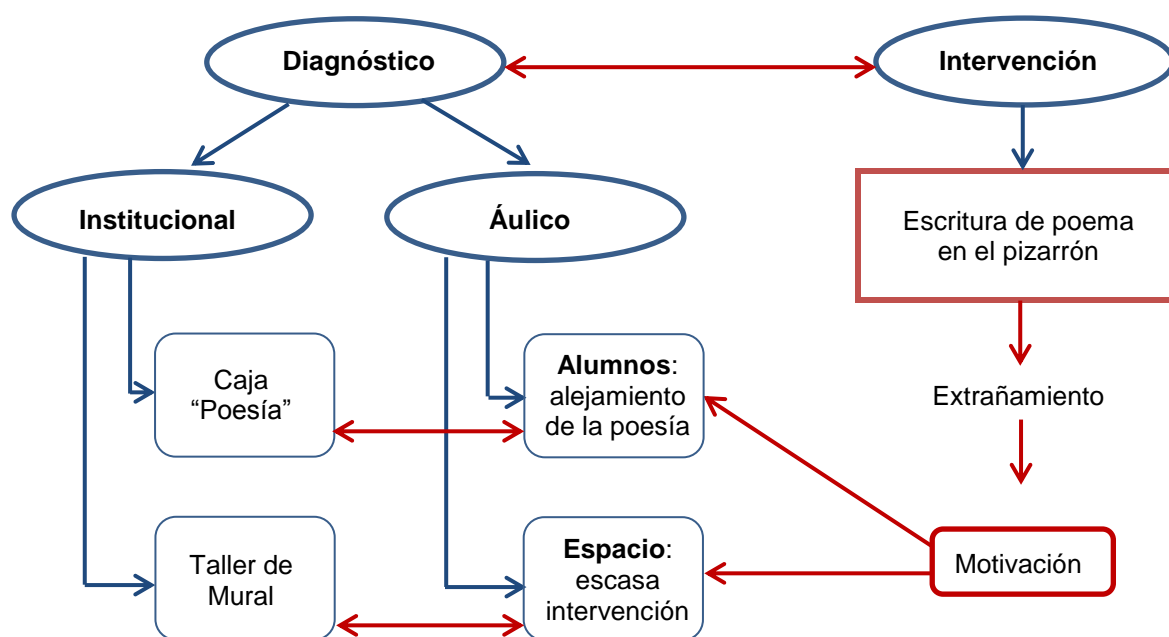


Figura 6.9. Caso N° 2. Relación entre información diagnóstica e intervención pedagógica.

Con marcado acento innovador, la idea obtiene el beneplácito de la profesora, al punto de llegar a manifestar la intención de incorporarla a sus propias prácticas: “A la profesora del curso le gustó muchísimo y me dijo que va a continuar con este recurso de la poesía” (1ªE, p. 4). Desde su valoración, la profesora orientadora reconoce que la propuesta porta una doble funcionalidad formativa: la incentivación de un interés casi ausente y el fomento de la participación de los alumnos, y la observancia de un aspecto curricular que suele descuidarse:

El curso en sí es poco participativo, pero sin embargo él, a lo largo del proceso, fue logrando que los chicos se interesaran, se soltaran, participaran. Sobre todo con el tema que él pone, que parece pasar desapercibido, los poemas en el pizarrón a manera de epígrafe de las clases. Pero sin embargo fue interesando a los chicos. Si seguimos la corriente de los programas o de los contenidos, tendemos a ir dejando la poesía, reconozco esto. Entonces me pareció una muy buena idea que pudiera ir mechando, por así decir, además de los contenidos, superpuesto, digamos –no sé cómo decir- a los contenidos que le tocaba dar, una poesía más actual para que los chicos conocieran otra cosa y pudieran acercarse de otra manera a la poesía. [...] se le han ocurrido unas ideas muy buenas, como la de la poesía (EPO).

3.2.2. Actividades de enseñanza

Con ajuste a lo planificado, el análisis del desarrollo de la clase permite reconocer tres segmentos de actividad que se diferencian por el foco y por las estrategias metodológicas implementadas, a saber:

- Coordinación de la puesta en común sobre las preguntas del episodio tratado en la clase anterior, mediante el interrogatorio, el diálogo y la intercalación de explicaciones integradoras.
- Solicitud de dar lectura en voz alta al fragmento de la obra teatral anticipado para el día (Episodio 5 de *Antígona*) y escucha del mismo.
- Conducción del análisis del episodio, mediante la explicación y formulación de preguntas orientadoras y de la guía de lectura.

3.2.2.1. Coordinación de la puesta en común

El siguiente intercambio entre el residente y los alumnos señaló el comienzo de la actividad conjunta del día:

Residente: *Chicos, ¿pudieron completar la guía?*

Alumnos: [Contestan a coro y se escuchan respuestas diferentes] *Sí; Bastante; Me falta algo.*

R.: *Era bastante complicado el episodio, vamos a ir recuperando de a poquito las cosas que faltaron. ¿Pudieron completar la pregunta 25?*

As.: *Sííí...*

R.: *¿Les quedó alguna duda sobre esa pregunta?*

As.: *Nooo...*

R.: *¿Todos pudieron contestarla?*

As.: *Sííí...*

R.: *Perfecto. Pasamos a la otra. ¿Alguien pudo responder esta pregunta?*

Alumno varón: *Yo.*

R.: *A ver...*

A.: [Lee respuesta].

R.: *Perfecto. ¿Todos escucharon?*

As.: *Sííí...*

R.: *Fíjense que en este discurso Antígona... ¿se acuerdan que yo les había comentado en la clase anterior que se presenta algo extraño en este pasaje?... [continúa explicación]. [...]*

R.: *Como ven, la temática que plantea el coro es la cuestión del destino, pero empieza a mencionar los mitos, las leyendas, etc. [...] Yo en el libro que traje encontré algunos [lee ejemplos] ¿En los libros que tienen ustedes hay explicaciones de lo que dice el coro?*

As.: *Sí, algunas.*

R.: *¿Cuáles?*

A.: [lee ejemplo] [...]

R.: *Son tres en total los mitos que retoma el coro. ¿Cómo podemos relacionarlos con lo que dice o hace Antígona? [explica relación] En cierta forma es lo que le*

pasaba a Aquiles en La Ilíada, ¿se acuerdan un poco cuando le nombran su destino? Acá en este caso sucede algo similar (C3-G).

Estamos en presencia de una clásica sesión de preguntas y respuestas, que tiene por objeto revisar conjuntamente la resolución de tareas asignadas previamente. El residente se ocupa de asegurarse el completamiento y la comprensión de algunas preguntas referidas a un fragmento de la obra en lectura y análisis, incluidas en una guía de lectura para todo el texto y que fueran realizadas como actividad extraescolar. En ello va implícita la posibilidad de avanzar en la lectura del texto, en tanto que la secuencia y la linealidad argumental requieren un entendimiento claro de los sucesos y parlamentos antecedentes.

Como situación didáctica organizada mediante la comunicación verbal (Aebli, 1988), se tiende a generar significados compartidos. Para esto, el residente parte de indagar acerca del estado del conocimiento alcanzado por los alumnos prestando atención a las respuestas que ofrecen. Reconoce el nivel de dificultad implicado en la tarea, pero no duda (y así lo hace saber) que el trabajo conjunto y gradual permitirá superar el escollo. En este caso, la ayuda pedagógica promovida incluye no sólo la socialización y la aceptación de las producciones de los estudiantes (afianzadas mediante el uso de reforzadores positivos), sino también la introducción de aclaraciones, lectura de ejemplos, relaciones de intertextualidad y explicaciones ampliatorias que habilitan la reconstrucción de la escena con mayor significatividad. Por ende, con la intención de esclarecer, “se ponen de manifiesto interrelaciones, se buscan motivos, se mencionan consecuencias” (Aebli, 1988:53).

En este segmento predomina la comunicación radial, esto es, la interacción entre el residente y los alumnos, en desmedro de la relación de los alumnos entre sí. A su vez, la posición que adopta el residente en el espacio del aula²⁰⁶ (que, por otro lado, conserva a lo largo de toda la clase) coadyuva en el mantenimiento de este tipo de intercambio. Al consultarle al residente sobre el lugar elegido para dirigirse a la clase, sostuvo que:

[...] no me di cuenta. Trato de no estar en el centro para no tapar lo que tengo escrito atrás, para que puedan llegar a verlo, por eso siempre trato de estar al costado de la escritura. Pero, sí, es inconsciente, lo hice inconsciente. Es algo que tendría que modificar, para tratar de moverme... Siempre me planteo yo tratar de usar todo el espacio del aula, ir caminando..., pero no me di cuenta quizá arranco y me quedo clavado en un lugar y no... Fue absolutamente inconsciente, no fue una decisión que haya tomado en forma predeterminada (1ªE, p. 10).

²⁰⁶ Véase Figura 5.5.

3.2.2.2. Lectura del episodio

El anuncio del residente en orden a la iniciación de la lectura del episodio prefijado para el día da comienzo a un nuevo segmento de actividad.

A pesar de que la actividad a desarrollar provoca un desplazamiento del lugar central que había ocupado el residente durante el segmento anterior, su mención no resulta novedosa para los alumnos. De hecho, por tratarse de la lectura por partes de una obra escogida, en las clases anteriores ya han tenido ocasión de vivenciar la experiencia y están en conocimiento de lo que la tarea les demanda. Desde la perspectiva del residente:

La propuesta que yo les había llevado a los chicos era hacer teatro leído. Que no quede el teatro solamente en el texto, en el papel, sino que ellos puedan darle una voz y una construcción del personaje mismo a la hora de trabajarlo. Yo eso anteriormente se los había explicado a partir del radioteatro (1ªE, p. 7).

Dado que el segmento tiene como foco instruccional el teatro leído a cargo de un grupo de estudiantes, las estrategias metodológicas a las que recurre el residente en este segmento corresponden mayormente a la organización de la tarea. Así, sus intervenciones son mínimas y se reducen a insistir en dos cuestiones relacionadas con la escenificación, ya presentadas en clases anteriores: la posición en el espacio que elegirá el grupo lector y el uso de la voz durante la interpretación. Primeramente, solicita a los integrantes del grupo que tienen asignada la lectura que se reacomoden de acuerdo con sus preferencias. Algunos estudiantes se desplazan y terminan conformando una ronda en el rincón derecho posterior del aula. A continuación, los insta a jugar con sus voces remedando la naturaleza del personaje representado, en un claro reconocimiento del importante papel que juegan la articulación y la expresión en la lectura en voz alta.

El formato que adopta el segmento es un modo particular de trabajo de pupitre diversificado, donde, por un lado, un grupo de estudiantes realiza lectura oral, en tanto que el resto de los alumnos y el residente realizan lectura silenciosa en paralelo. La lectura del episodio se prolonga por espacio de unos diez minutos, durante los cuales es seguida en total silencio y concentración. No se producen interrupciones. Entendemos que leer de corrido, sin cortes, por una fracción de tiempo más o menos prolongado, sólo es posible teniendo en cuenta las características del alumnado, en particular, la edad y el nivel de desarrollo estimado. Al respecto, el residente sostiene que:

[...] *tiene que ver un poquito con esta cuestión de que es teatro leído y yo no quiero interrumpirlos en el momento en que ellos están trabajando el personaje, es una cuestión de relación entre la lectura y su propia interpretación en ese momento. No quiero romper ese vínculo que se genera entre los que están escuchando y los que están leyendo a partir de mis intervenciones. Por eso siempre trato de que mis intervenciones sean después* (1ªE, p. 11).

Las expresiones “*relación*” y “*vínculo*” presentes en el referente empírico remiten al conocimiento de la naturaleza activa del proceso de lectura. Se sobreentiende que “el lector ha de *reconstruir*²⁰⁷ siempre el sentido del texto a partir de los elementos de su propio saber y vivencia” (Aebli, 1988:106).

Concluida la lectura, nos sorprendimos con la emergencia de un aplauso general. ¿Por qué aplauden? ¿Qué festejan? Desde la perspectiva del residente, esta acción es portadora de una clara faceta formativa:

Porque cuando charlé antes, propuse esta idea de hacer lectura en grupo, por las pequeñas compañías teatrales; a la hora de leer los episodios, muchos me manifestaron que tenían vergüenza de leer en voz alta, eso fue lo que primero surgió. Entonces, yo asocié esta cuestión de la vergüenza a miedo a leer mal y que los compañeros se burlen o una cuestión similar. O vergüenza que no me gusta mi voz, a la hora que me están escuchando. O ciertas cuestiones que por ahí rozan con el respeto y creí yo que si hay un aplauso final, al momento en que el grupo termina de leer, en cierta forma va marcando ese respeto de los compañeros por el grupo que está leyendo. Eso por un lado.

Y otro porque es un trabajo que ellos están haciendo, el de trabajar o leer en grupo, coordinar las voces, poder no reírse o tentarse en los momentos, porque al ser una traducción española hay algunas palabras que quizá aquí se utilizan muy distintas, en un primer momento se generaban risas, ahora por parte de ellos pudieron respetarlas, utilizarlas y no reírse.

Es como una especie de fin de teatro donde el grupo es..., digamos, lo que ellos nos traen, que son sus voces, sus interpretaciones de la obra felicitados por el resto que los está escuchando como si fuese el público (1ªE, p. 10-11).

Respeto por los otros, trabajo en equipo serio y solidario, valoración de una actuación son algunos aprendizajes no cognitivos que el residente promueve a partir de impulsar una manifestación comportamental (aplaudir) en apariencia insustancial.

3.2.2.3. Conducción del análisis del episodio

Leer con los alumnos es una de las formas básicas de enseñar desarrolladas por Aebli, cuyo núcleo básico es “penetrar, junto con los alumnos, en el sentido de un texto y hacerlo presente en uno mismo de un modo claro, vivo y serio. [...] La primera misión del profesor consiste en penetrar en su contenido, en analizarlo” (1988:115).

²⁰⁷ En bastardilla en el original.

Para el autor, tales modos de relacionarse con el texto dan cuenta de las “vertientes” que el análisis debiera integrar. En este sentido, argumenta que:

- Lograr *claridad* concierne a la vertiente cognitiva o intelectual de la tarea. Tiende a comprender las interconexiones en el texto, poner en claro la estructura de las relaciones humanas y de los hechos materiales, las cuestiones éticas, entre otras intenciones. Puede conseguirse mediante la formulación de preguntas que habiliten la interpretación contextualizada del relato, planteadas por el profesor o por los mismos alumnos.

- Hacer *vivo* el contenido remite a la vertiente emocional y ésta se manifiesta cuando el alumno logra sentir parte de las emociones que transmite la obra, tanto como las emociones propias que resultan de su encuentro personal con el texto y su contenido. Dado que los sentimientos no se hacen, sino que acontecen, puede conseguirse su emergencia, por ejemplo, a través de actividades que promuevan la identificación.

- Finalmente, la *seriedad* del hacer presente se vincula a la vertiente valorativa, en el sentido de que el texto debiera movilizar en los alumnos alguna forma de compromiso o toma de postura sobre la cuestión del bien y el mal, lo justo y lo injusto, a partir de las representaciones de los valores defendidos y su respectiva fundamentación y confrontación.

Nos ha resultado de interés recuperar los aportes de Aebli en torno a la enseñanza centrada en la lectura con los alumnos dado que permiten interpretar la intervención pedagógica del residente durante este momento de la clase y, por ende, sostener el análisis. En este sentido, la intencionalidad del segmento puede leerse en relación con el desarrollo de la vertiente cognitiva de la lectura literaria, la cual –como dijimos– procura lograr claridad acerca del contenido del texto y, además, son coincidentes las estrategias metodológicas seleccionadas a tal fin: la explicación y el interrogatorio:

[Mi intención es] *que ellos se apropien del texto, esa es la intención primordial mía, que ellos sean los que generen sus propias reflexiones, no que sean totalmente guiadas por mí, sino que de a poco vayan ellos generando un pensamiento reflexivo autónomo, no que sea algo impuesto de mi parte hacia ellos* (1ªE, p. 7).

Las vertientes emocional y valorativa resultan casi insoslayables al considerar que la obra de referencia es una tragedia griega donde se narran los infortunios de los protagonistas y la caída de los héroes, y que el conflicto principal de la obra se debate entre dos nociones de deber (religioso y civil).

Desde un punto de vista descriptivo, el residente organiza un primer momento destinado a esclarecer el contenido del episodio, en el cual se advierten algunas micro-acciones articuladas entre sí, tales como las siguientes:

- Explica el episodio, señalando sentidos no evidentes.
- Relee oraciones y/o fragmentos para ilustrar afirmaciones.
- Formula preguntas orientadoras.
- Escucha respuestas y aportes de los alumnos.
- Resume e integra el contenido trabajado.

En un segundo momento, acaso dando por supuesta una aproximación suficiente al contenido del episodio, anuncia la realización de las cuatro preguntas contenidas en la guía de lectura. Para ello:

- Lee la primera pregunta.
- Pregunta cómo se podría contestar.
- Formula preguntas orientadoras.
- Escucha la respuesta dada por un alumno.
- Introduce ampliaciones y/o produce explicaciones.
- Lee la segunda pregunta...

El esquema se repite con las restantes preguntas, de modo que las orientaciones del residente para la resolución de preguntas secuenciadas podría ser caracterizado como un proceso cíclico, a la vez que, por lo mismo, suficientemente previsible.

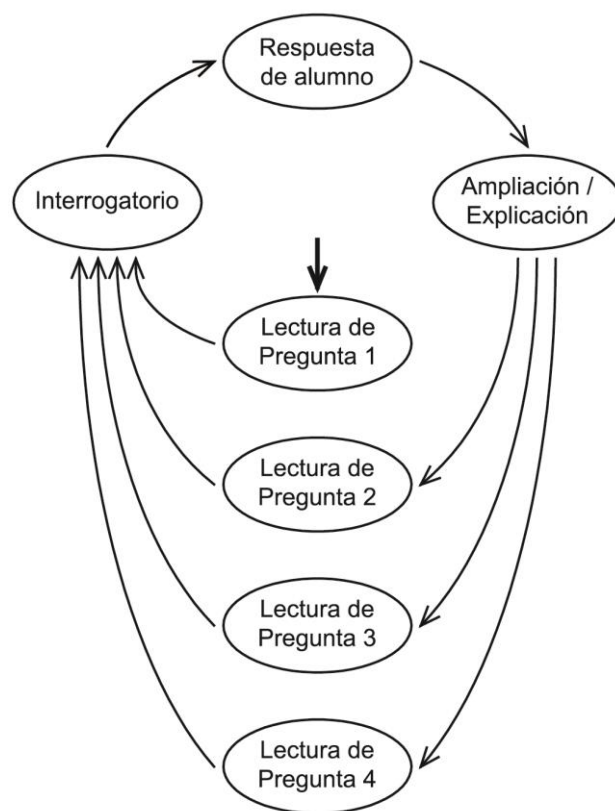


Figura 6.10. Caso N° 2. Esquema de intervención del residente para orientar la resolución de preguntas secuenciadas.

Por otra parte, esta construcción conjunta inicial verbalizada y la toma de apuntes respectiva conforman la base para que los alumnos aborden las tareas de ajuste y profundización de las preguntas de la guía de manera autónoma en sus hogares, para luego ponerlas en consideración en la siguiente clase. Esta observación expresa la relación de continuidad que guardan las actividades entre sí, en el marco de un proceso de aprendizaje de mayor extensión y complejidad.

Las estrategias metodológicas predominantes en el segmento son –como anticipáramos– la explicación y el interrogatorio, con las cuales el residente espera movilizar al alumnado y generar comportamientos más desinhibidos y participativos:

Esta cuestión de utilizar tantas preguntas y tratar de fomentar la charla es para que ellos se vayan soltando [...] Por eso se me ocurrió trabajar a partir de pequeñas explicaciones más [...] Y preguntarles para que ellos se animen en mayor medida a responder y a participar (1ªE, p. 7).

Desde la etimología, el término explicación “designa el proceso a través del cual se desenvuelve lo que estaba envuelto, se hace presente lo que estaba latente.

Explicar significa desplegar algo ante la visión intelectual de otro, desarrollar lo que permanecía oculto y confuso, con el objetivo de hacerlo claro y detallado” (Sanjurjo, 2003:55). Didácticamente, como forma básica de enseñanza, se lo asimila a los conceptos de significación y de comprensión y a la acción de establecer relaciones.

Para el residente, la elección de la explicación como modo de orientar el proceso de análisis del texto se funda en la complejidad del material a trabajar:

No es una forma que vaya a mantener a lo largo del tiempo. En esta clase particular sí, porque era un episodio bastante complicado, por lo tanto quería explicarles algunas cosas que el autor toma por fuera de la obra y las incluye. Por lo tanto, tenía que explicarles esas cuestiones que..., otros textos que ellos no tenían, otras leyendas, otros mitos [...] que por ahí hacen más entendible la lectura misma del texto (1ªE, p. 6).

En buena medida, las razones mencionadas se alinean con la afirmación de Aebli según la cual “el proceso lector incluye múltiples inferencias por parte del que lee, pues en todo texto existen numerosas referencias que no están expresadas, sino que se *presuponen* (1988:107). Justamente las explicaciones que ofrece el residente tienden a clarificar estas referencias enunciadas pero no desarrolladas. Como ejemplo de esta situación, presentamos un breve parlamento de Creonte, rey de Tebas, dirigiéndose a Tiresias, el adivino ciego, y la explicación aportada:

Creonte: Anciano, todos, como arqueros al blanco, disparáis vuestros arcos contra mí. Ni del arte adivinatorio me veo libre. Esta raza de los adivinos ahora me vende y trafica conmigo” (Sófocles, 1972:141).

Explicación:

La alusión final se refiere a que Creonte cree que alguien (Hemón, Antígona, Ismene) ha sobornado con dinero al adivino para que éste lo desvíe de sus propósitos. Él piensa que por medio de Tiresias quieren comprar su voluntad (C3-G).

Por su parte, la adopción del interrogatorio como formato de intervención remite a una cuestión de gusto personal del residente y se fundamenta en su potencial para generar la participación de los alumnos, a través de la enunciación de ideas, la confrontación, el debate:

*Porque me gusta que participen en el aula, no escucharme tanto yo, sino escuchar mucho más sus voces.
Otra cuestión es que me gusta que se genere el debate, por eso trato de fomentarlo a partir de las preguntas, trato de hacerles alguna pregunta medio rara, medio tramposa, para que generen opiniones diversas [...] Justo una de las preguntas... Yo les había preguntado quién era el héroe trágico de la obra. Algunos me han respondido a partir de la figura de Antígona, otros a partir de la figura de Creonte, comparándolo con otro texto de Sófocles, Edipo Rey. Por lo tanto, hubo un intercambio de opiniones distintas, a partir de distintas formas de ver a estos personajes (1ªE, p. 6-7).*

Desde su uso, el residente reconoce el rol de la pregunta “como medio de poner en funcionamiento la dialéctica entre pensamiento convergente y divergente” (Sanjurjo, 2003:69) y, asimismo, para orientar el proceso de construcción intelectual:

Luego las preguntas, sí, para orientarlos a la guía que ellos tienen que responder. Por lo general, no me gusta preguntar lo mismo que pregunta la guía, sí que sean preguntas similares o que tomen algo de la pregunta, pero que se refieran al texto, para que ellos puedan después formar su propia respuesta a la hora de tener que escribirla (1ªE, p. 6).

Así lo advierte también la profesora orientadora al expresar que: “Yo creo que él trata de que los chicos participen, de formular preguntas para que ellos piensen” (EPO). Como recurso del que se vale el residente para promover el pensamiento, la pregunta didáctica es una invitación al diálogo, a la participación, al cuestionamiento y a la comprensión:

En este tipo de clase, donde trabajamos lo oral, me interesa mucho la forma en que ellos responden, argumentan, digamos, es algo que están trabajando desde los primeros años en Literatura y Prácticas del Lenguaje, aprender a argumentar y a sostener un discurso [...] [Argumentan] porque me daban una respuesta y la justificaban con una cita del texto, en su mayoría (1ªE, p. 6).

Otro rasgo de la pregunta es que “suspende el juicio apresurado que inhibe la diversidad de respuestas” (Sanjurjo, 2003:69). De este modo lo comprende el residente al favorecer que los estudiantes:

[...] puedan sentirse seguros a la hora de responder, por más que la respuesta sea una respuesta equivocada o errada o que no tenga nada que ver con el tema, pero que ellos se sientan seguros a la hora de responder [...] Y luego también algo que me interesa es que se sientan libres a la hora de hablar y de equivocarse. En eso saben que les doy la libertad de errarle, que no sientan esa presión de que sea una exposición oral, que tengan que responder y que hay una nota detrás, sino que ellos puedan argumentar y hablar y debatir con el texto constantemente (1ªE, p. 6-7).

Esta expectativa atraviesa su práctica y se “visibiliza”, tal como lo registra la profesora orientadora:

También fue muy respetuoso de los alumnos, no rechazando ninguna de las ideas por descabelladas que por allí parezcan de los chicos, aprovechando todo, digamos, muy respetuoso con los alumnos. Creo que es una buena actitud como practicante (EPO).

En resumen, este segmento constituye el principal espacio de la clase en orden a la promoción de un nuevo cambio conceptual, cuyo logro se plantea desde un formato de intervención que combina alternativamente explicaciones y formulación de preguntas cuestionadoras y orientadoras. Para la profesora orientadora: “*el proceso me pareció de mucha responsabilidad, mucha seriedad en la parte teórica y en la*

formación de él, y de cómo lo ajusta y lo trae al aula, que es una buena síntesis de la teoría” (EPO).

El residente reconoce haber aprendido a trabajar de este modo inspirado en algunas prácticas universitarias en materias específicas del profesorado y, asimismo, por contraste con su experiencia vivida en la escuela secundaria:

Primero con algunos profesores acá en la universidad, siempre fui observando y me llamó muchísimo la atención. En Literatura Contemporánea, en Teoría y Crítica y en algunas materias específicas... esas especialmente, puede haber alguna otra, ahora no me acuerdo, pero seguramente hay otra.

Y en el secundario. Yo fui justo a una escuela técnica donde Literatura quedó como muy alejada, más que nada durante la década del noventa, donde estuvo justo el paso del sistema anterior al Polimodal. Por lo tanto, tuve solamente Literatura o Lengua y Literatura hasta 3° año o, mejor dicho, 1° Polimodal en ese momento. Por lo tanto, siempre me hubiese gustado, cuando me planteaba esta cuestión de estar frente a un curso, me preguntaba, me imaginaba yo qué me hubiera gustado que mis profesores hicieran conmigo en ese momento, también pensándolo a partir de este contraste (1ªE, p. 7).

Una mirada sobre el conjunto de las actividades de enseñanza desplegadas por el residente en esta clase permite poner de manifiesto la coherencia entre las intenciones declaradas en la unidad didáctica y las concreciones observadas en la presente clase. La tabla que obra a continuación pone en relación estos aspectos:

Unidad didáctica	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<i>Se estimula un trabajo didáctico que priorice la escritura,</i>	Preparación de materiales: elaboración de guía de lectura. Solicitud de resolución parcial de preguntas (por episodio).	Responder por escrito las preguntas contenidas en la guía de lectura.
<i>la oralidad,</i>	Coordinación de la puesta en común: - Estrategias metodológicas: interrogatorio, diálogo, explicaciones integradoras.	Participación en la puesta en común: - Leer en voz alta o explicar oralmente las respuestas elaboradas. - Aportar, comentar, argumentar, debatir.
	Conducción del análisis del episodio: - Estrategias metodológicas: explicación, formulación de preguntas orientadoras y de la guía de lectura.	Análisis del episodio: - Aportar, comentar, argumentar, debatir.
<i>la lectura</i>	Propuesta de realización de teatro leído. Lectura silenciosa del episodio.	Lectura en voz alta del episodio (grupo). Lectura silenciosa.

<i>y la escucha en términos de procesos,</i>	Escucha de la lectura en voz alta del episodio.	Escucha de la lectura en voz alta del episodio.
		Escuchar explicaciones del residente.
<i>y que permita las intervenciones de los alumnos</i>	Presupuestas en cada uno de los segmentos de actividad.	Observadas en cada uno de los segmentos de actividad.

Tabla 6.15. Caso N° 2. Relación entre intenciones y concreciones.

3.2.3. Actividad extraprogramática

“Bueno..., terminamos” dice el residente faltando un par de minutos escasos para la finalización de la hora de clase. A continuación, comenta:

Chicos, les comunico que el poema que escribí en el pizarrón es de Pier Paolo Pasolini y a mí me gustó mucho; me pareció muy bueno para dejarlo, sobre todo en relación a esta obra. Se los dejo para que lo tengan en su carpeta y cuando puedan lo lean y pueden contar también (C3-G).

Y eso fue todo. Fiel a su idea original, se limitó a hacer notar la copia del poema, transmitió la vivencia que la misma le provoca e invitó informalmente a los alumnos a considerarla:

[...] es una intervención mínima, que sea como un pequeño motor para ellos. [...] la idea [es] que se emplace simplemente y no que sea alguna actividad o un recurso que yo utilice constantemente a lo largo de toda la clase con ellos (1ªE, p. 1).

El recurso y su modalidad de implementación constituyen una forma innovadora y posible de crear las condiciones para que los alumnos se interesen en la poesía. Las expectativas del residente en torno a provocar un acercamiento al género “descuidado” se mantienen confiadas e inalterables

3.2.4. Actividad de gestión

En coherencia con lo previsto en el plan de clase: “les pediré que lean el episodio final para la clase del martes de la próxima semana” (PC), anticipa que “mañana leerá el grupo final, vamos a tratar de recorrer estas preguntas y lo que nos faltó” (C3-G). Ante la inminencia de la terminación de la clase, no olvida renovar los compromisos pedagógicos asumidos y anunciar en qué habrán de ocuparse en el próximo encuentro.

Se trata de una actividad de gestión (ya no de enseñanza) que parte de contar con un claro plan de trabajo conocido por los alumnos, se centra en la anticipación y

organización de tareas y sujetos responsables, y tiende a la conformación de un grupo colaborativo de aprendizaje.

3.3. Saberes movilizados

El análisis precedente nos permite inferir la movilización de los siguientes saberes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de actividades que contempla los ejes vertebradores de la materia Literatura: lectura, escritura y oralidad.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del contenido de la obra literaria a leer y analizar. - Establecimiento de relaciones intertextuales. - Reconocimiento de la naturaleza del proceso lector y sus dimensiones. - Información sobre pautas de escenificación del teatro leído.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención en la clase según momentos o secciones, con funciones, intencionalidad y actividades diferenciadas. - Distinción de los roles y acciones a desempeñar por los sujetos (docente y alumnos) en función de la actividad a desarrollar. - La creación de situaciones sociales de lectura (escenificación) y escritura. - <i>Concepción de enseñanza:</i> <ul style="list-style-type: none"> . El sentido asignado a las propuestas y a las actividades. . El rol docente como guía, evitando la imposición. . La función de las preguntas en la promoción del pensamiento. - <i>Gestión de la enseñanza:</i> <ul style="list-style-type: none"> . Organización anticipada de tareas y sujetos responsables. . Posición en el espacio (mejorable).
Saberes psicológicos y psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Características comportamentales e intereses de los alumnos en relación con la asignatura y el trabajo áulico. - Promoción de la participación mediante el interrogatorio. - <i>Concepción de aprendizaje:</i> <ul style="list-style-type: none"> . La actualización de aprendizajes anteriores como punto de partida para nuevos abordajes. . Las posibilidades de comprensión en relación con el grado de dificultad de los materiales a aprender. . La función del error en la construcción del conocimiento. . El tránsito del aprendizaje guiado al aprendizaje autónomo. . La construcción compartida del conocimiento.

Saberes personales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto por las opiniones de los alumnos. - Confianza en la potencialidad transformadora de su propuesta de acercamiento al discurso poético. - Recuperación de experiencias escolares y universitarias.
Saberes instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura en el pizarrón, con organización y distribución previa.
Saberes institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de recursos institucionales (cajas para depositar poesías) no utilizados por los alumnos.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de acuerdos con la profesora orientadora. - Adecuación a modalidades de trabajo habituales de la profesora orientadora.

Tabla 6.16. Caso N° 2. Tipos de saberes movilizados en los procesos de intervención pedagógica.

4. COMPETENCIA PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

Durante la quinta semana de Residencia, en la clase N° 12, tiene lugar la instancia de evaluación de los aprendizajes de los alumnos sobre uno de los dos temas incluidos en la unidad didáctica sobre el género teatral a cargo del residente: la tragedia griega. El estudio desde el cual sea posible inferir su competencia para prever y emprender esta acción contempla la observación analítica de la propuesta evaluativa diseñada y el análisis interpretativo de los criterios en que se fundan las decisiones tomadas por el residente, tal como surgen del intercambio sostenido con la investigadora en una segunda entrevista realizada al efecto.

4.1. La propuesta evaluativa de los aprendizajes

La propuesta de evaluación se presenta desarrollada como actividad central del plan de clase del día y se define como un trabajo práctico a realizar por los alumnos en el transcurso de la hora de clase, a los fines de la acreditación de aprendizajes logrados. A continuación, presentaremos algunas consideraciones sobre el plan de evaluación, su relación con el plan de unidad didáctica y su encuadre general, así como unas especificaciones en torno a la consigna de escritura. Una mirada de conjunto nos permitirá inferir la concepción de evaluación que subyace a la propuesta.

4.1.1. Estructura del plan de evaluación

Pensada la evaluación como una actividad de los estudiantes integrada en el desenvolvimiento habitual de la clase, su propuesta se lee enmarcada entre actividades a cargo del residente: la ya habitual tarea preliminar de escritura de un poema en el pizarrón y una intervención final de gestión en orden a anunciar la disponibilidad de materiales de lectura para el siguiente encuentro.

Sin embargo, en tanto que todos los componentes curriculares del plan remiten a la realización del trabajo práctico evaluativo, la propuesta se traduce como plan de evaluación, el cual –desde su aspecto material– se estructura en tres secciones que informan sobre:

- d) Encabezamiento: datos de contextualización institucional y sujetos intervinientes (general y común a todos los planes de clase).
- e) Cuerpo principal: contenidos (en los que pueden diferenciarse conceptos vinculados al lenguaje literario y obras seleccionadas para su lectura), objetivo, estrategias y actividades.
- f) Sección anexa: consignas de escritura correspondientes al trabajo práctico evaluativo.

4.1.2. Condiciones de elaboración de la propuesta evaluativa

Tal como resultara de la comparación de los planes de clase con la unidad didáctica realizada anteriormente, admitimos que en el cotejo entre los componentes curriculares del plan de evaluación (sentido vertical) y, asimismo, entre este y la unidad didáctica (sentido horizontal) también se manifiesta coherencia interna, como se aprecia en la siguiente tabla:

Componentes curriculares	Unidad didáctica	Plan de evaluación
Objetivos	Conozcan, lean y analicen obras literarias pertenecientes a la tragedia. Mejoren sus prácticas en relación al uso del registro escrito a través de consignas breves que permitan reflexionar sobre el lenguaje	Fijar conceptos claves. Propuesta: Trabajo práctico evaluativo integrado por cinco consignas.
Contenidos	La tragedia griega. Valores estéticos y literarios. Estructura y momentos. Relaciones de intertextualidad. Confrontación entre los textos del pasado y del presente.	Intertextualidad. Adaptación. Discurso poético (en <i>Antígona</i> de Watanabe)
	<i>Eje literario</i> <i>Antígona</i> , de Sófocles. <i>Antígona</i> , de José Watanabe.	<i>Eje literario</i> <i>Antígona</i> , de Sófocles. <i>Antígona</i> , de José Watanabe.
Estrategias metodológicas	Fomentar las prácticas de lectura y escritura, por medio de diferentes propuestas de trabajo: realización de trabajos prácticos de manera individual	Elaboración de consignas del trabajo práctico evaluativo.
Actividades de los alumnos	Realizar trabajos comparativos entre los textos literarios.	Resolver el trabajo práctico evaluativo en clase. Entregar [para su corrección] al finalizar la clase.
Criterios de evaluación	La aprobación de una instancia de examen escrito. El criterio de evaluación se ajustará a los parámetros que la docente titular del curso crea que sean los indicados.	No se explicitan.

Tabla 6.17. Caso N° 2. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y el plan de evaluación, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.

4.1.3. Encuadre pedagógico construido

Luego de un número suficiente de clases destinadas a la enseñanza y el aprendizaje de la tragedia griega como género literario, a partir de la lectura y el análisis de una obra clásica (*Antígona*, de Sófocles) y de una versión libre de ésta (*Antígona*, de José Watanabe), el residente propone realizar una práctica evaluativa, con el objetivo de “*fijar el aprendizaje de conceptos claves*” (PE).

En base a la consideración de la cantidad de alumnos que conforman el grupo áulico y la estimación del tiempo posible de asignar al desarrollo de esta tarea, de modo de poder dar cumplimiento a los restantes compromisos pedagógicos asumidos para el período de Residencia, el residente elige diseñar un trabajo práctico como instrumento de evaluación:

Decidí realizar un trabajo práctico [...] por la cantidad de alumnos que eran y el poco tiempo que tenía para evaluarlos. Tenía 3 módulos a la semana, de 1 hora cada uno, los 3 módulos estaban cada uno en distinto día, por lo tanto, tenía 1 hora para evaluarlos a todos. Y si utilizaba algún otro tipo de evaluación, quizá oral o de exposición, me iba a llevar muchas clases y no iba a poder desarrollar los otros temas que tenía para desarrollar (2ªE, p. 13-14).

Por otra parte, para decidir sobre los modos de abordar los contenidos del trabajo práctico, toma en cuenta *“la formación académica que tienen los chicos”*. Así, recupera el conocimiento obtenido en el diagnóstico inicial sobre las características y proyectos de los alumnos para formular actividades que fortalezcan las habilidades en formación:

[...] los alumnos del Normal tienen una formación que tiende más a lo académico y a poder realizar y reflexionar en torno a la literatura y poder construir un texto de índole más argumentativa, ensayística o... en ese sentido [...] una de las cosas que había observado en el diagnóstico era esa cuestión de que todos o la mayoría mostraban o pretendían tener una continuidad o seguir en la universidad (2ªE, p. 13-14).

Desde la mirada del residente, la potencialidad formativa de la propuesta se expresa en las siguientes expectativas:

- *que sea una reflexión en torno a la literatura (2ªE, p. 14);*
- *que los alumnos puedan construir y argumentar un texto (2ªE, p. 14), como aprendizaje necesario hoy y a futuro;*
- *que puedan encontrar el goce estético en los textos con los que estaban trabajando (2ªE, p. 15).*

Entre las características y pautas de realización de este trabajo práctico evaluativo destacan:

- Composición: Es un cuestionario compuesto por cinco consignas, algunas de las cuales se diversifican en preguntas relacionadas.
- Modo de realización: Se desarrolla en simultáneo empleándose el mismo protocolo para todos los alumnos. Es de realización individual, por escrito, *“a carpeta abierta” (“les permití que tengan los textos, junto con la carpeta”* ²⁰⁸ (2ªE, p. 14).
- Tiempo de realización: En el horario de la clase respectiva, durante 1 hora reloj.
- Entrega: Al finalizar la hora de clase.

²⁰⁸ Desde la semántica, la expresión *“les permití”* da cuenta del poder con que inviste la figura del docente y el vínculo pedagógico. Para una ampliación sobre este tema, véase Caruso y Dussel (1996).

La situación evaluativa mantiene mucha similitud con lo que suele denominarse prueba tradicional mejorada, en la que algunas adaptaciones al formato general (como la tenencia de los materiales de estudio a la vista) y la propensión hacia aprendizajes comprensivos (no tanto memorísticos) marcan la diferencia. En este contexto, el residente prevé su rol en relación con dar respuesta a las consultas de los alumnos sobre ciertos aspectos que les generen dudas: “*Fueron muy pocas las consultas que me preguntaban, porque no entendían la consigna o tenían alguna duda*” (2ªE, p. 15).

4.1.4. Alcances de la consigna de escritura

En alusión al contenido del trabajo práctico, el residente sostiene que: [...] *las preguntas no tendían hacia lo argumental específicamente, sino a entender y poder citar...* (2ªE, p. 14). En este sentido, la resolución de las consignas incluidas en el trabajo práctico requiere poner en juego procesos mentales de distinto tipo y nivel de complejidad, tal como se observa en la siguiente tabla:

Consignas		Procesos mentales implicados
1.	¿Cuál es la función del coro en <i>Antígona</i> de Sófocles? ¿A quién representa? ¿Qué temas trata el coro a lo largo de la obra?	Información
2.	¿Frente a qué leyes se enfrenta Antígona en la obra? ¿En nombre de qué leyes enfrenta la autoridad de Creonte? ¿Cómo varía la imagen de Creonte en la obra? Fundamentar a partir de los conceptos vistos en clase.	Información Diferenciación Fundamentación
3.	A partir de la definición de intertextualidad vista en clase, buscar cuatro ejemplos presentes en <i>Antígona</i> de José Watanabe.	Comprensión Ejemplificación
4.	a) Explicar la siguiente cita: “Las muertes de esta historia vienen a mí no para que haga oficio de contar desgracias ajenas. Vienen a mí, y tan vivamente, porque son mi propia desgracia: yo soy la hermana que fue maniatada por el miedo”.	Explicación
	b) Describir la figura de Antígona y compararla con su homónima en <i>Antígona</i> de Sófocles.	Descripción Comparación
5.	“ <i>Antígona</i> es una declaración sobre el carácter esencial de la ‘desobediencia civil’ contra la arbitrariedad del poder político, a la vez que reafirma la importancia de cosas intangibles de la vida humana como parte de una ecología natural y finita que no se puede ignorar ni violar”. A partir de esta cita, ¿qué reflexiones podés realizar en <i>Antígona</i> de José Watanabe? ¿Cómo se percibe en la obra? ¿Cuál es la función de las narradoras?	Interpretación

Tabla 6.18. Caso N° 2. Identificación de procesos mentales implicados en las consignas de escritura del trabajo práctico evaluativo.

4.1.5. Concepción de evaluación

Al igual que lo hallado en el Caso N° 1, la indagación respecto de los motivos por los cuales Matías programa la actividad evaluativa pone de manifiesto el carácter de exigencia institucional asignado a la misma, es decir, su comprensión, en principio, como un deber o una obligación incorporada al período de prácticas docentes:

Primero, porque era una exigencia que tenía por parte de la Práctica; es decir, nos pedían que realicemos una evaluación, ya sea una evaluación tradicional o de un estilo más creativo (2ªE, p. 12).

No obstante, acordamos con Gimeno Sacristán en que “la realización de la evaluación, además de ser una exigencia institucional, depende de los modelos a través de los cuales la pensamos” (1993:336). Así, muchas de las expresiones del residente –verbalizadas durante las entrevistas o escritas en sus documentos (UD, PC)– se refieren a determinadas dimensiones de la evaluación²⁰⁹ que, al ser portadoras de sentido, arrojan luz sobre el modelo que predominantemente subyace a su práctica.

a) Definición de evaluación

*[...] la evaluación la tomé como una forma de **ver** el proceso por el cual ellos fueron incorporando y pudiendo... no solamente incorporar, sino expresar los conocimientos sobre la obra con la que habíamos trabajado (2ªE, p. 12).*

Desde la etimología, el “ver” se asocia a mirar con atención algo movido por interés, expectativa o curiosidad, examinar, percibir (con los sentidos o con la inteligencia) indicios que permitan enterarse de un estado en que se presenta lo observado, muchas veces por comparación con un referente. Podría decirse, entonces, que definir la evaluación como el acto de “ver” equivaldría a entenderla como el medio de que dispone el docente para adquirir conocimientos sobre algo que ocurre, en este caso, el aprendizaje de los alumnos, a partir de algún tipo de indagación previa (Aiello, 2010:92-93). Por ende, el sentido que se le adjudica predominantemente es el de ser un instrumento de control y de comprobación de resultados:

Considero que las instancias evaluativas de los aprendizajes son valiosas en tanto nos permiten conocer el grado de apropiación que los alumnos han realizado de los contenidos convirtiéndolos en significativos y eficaces (UD).

²⁰⁹ Recuperamos para realizar este análisis el listado elaborado por David Nevo, 1983 (citado en Gimeno Sacristán, 1993:344 y en Santos Guerra, 1995:73).

b) Funciones de la evaluación

- Función diagnóstica y procesual: el estado que presenta el alumno en el momento actual permite estimar comparativamente su progresión a lo largo del año y formular pronósticos:

*[Ver] el progreso desde el comienzo de año, que me fue informando la profesora titular y en relación a esta actividad, porque la evaluación, si bien la corregí yo, la fue corrigiendo también la profesora titular. Y ahí **vimos** distintas cuestiones respecto de distintos alumnos, algunas positivas y algunas fueron negativas pero que se podían llegar a mejorar (2ªE, p. 12).*

- Función de acreditación: el trabajo práctico a desarrollar se constituye en un instrumento de verificación del aprendizaje orientado hacia el otorgamiento de calificaciones:

Este trabajo formará parte de la nota del trimestre (PC).

- Función pedagógica: la instancia evaluativa se propone al servicio de los aprendizajes de los alumnos, en tanto que, al requerir una especial preparación, favorece la “fijación” de lo aprendido. Concepto muy valorado desde la perspectiva de la tecnología de la educación, subyace al mismo la comprensión del aprendizaje como resultado de la experiencia obtenida en el ejercicio de una actividad:

Este trabajo [...] servirá para fijar el tema tragedia (PC).

- Función propedéutica: centrada en el valor asignado a las habilidades intelectuales en formación, contempla su funcionalidad en los estudios superiores:

[...] que, a su vez, ellos puedan construir y argumentar un texto que les pueda servir para su continuidad en los estudios (2ªE, p. 13).

c) Objetos de la evaluación

Son objetos de evaluación el proceso de incorporación de conocimientos y el progreso a lo largo del año escolar, ya citados, así como, con carácter más específico, la capacidad de argumentar por escrito:

*[...] la forma de evaluar al ser escrita, lo que me interesaba era **ver** la capacidad para escribir y desarrollar una consigna, la capacidad de argumentar, quiero decir, y para desarrollar y escribir las distintas consignas que tuvieron (2ªE, p. 12).*

De algún modo, la enunciación de resultados directos, comprobables, a alcanzar por el alumnado contrasta –como veremos– con la orientación hacia la investigación, la reflexión y aun el goce estético con que el residente propone el trabajo práctico.

d) Tipos de información recogidos en la contemplación de cada objeto

La claridad y concisión de las respuestas, la fundamentación pertinente y la argumentación, a partir de la comprensión de las consignas son algunas informaciones que se valoran en las producciones de los alumnos:

[...] se veían unas respuestas claras, breves, muy bien fundamentadas, muy bien argumentadas en su mayoría. Noté que lo que yo pedí a partir de las consignas fue comprendido por parte de ellos (2ªE, p. 15).

e) Criterios usados para juzgar el mérito y el valor de cada objeto evaluado

Junto a criterios actitudinales (responsabilidad, respeto), “*la aprobación de una instancia de examen escrito*”, instancia que se corresponde con la realización del trabajo práctico que estamos analizando, integra el listado de aspectos generales a considerar por el residente para evaluar los aprendizajes de los alumnos según las distintas finalidades a la que pretende aplicar la evaluación (de diagnóstico, de proceso y final) a lo largo del proceso didáctico:

Por lo que el tipo de evaluación será de diagnóstico, de proceso y final considerando los siguientes criterios: la responsabilidad que implica traer los textos a clase y realizar las actividades propuestas; la participación en clase; el respeto hacia los/as compañeros/as del curso y hacia el/la docente; la aprobación de una instancia de examen escrito, entre otras cuestiones (UD).

En tanto no se explicita mediante la valoración de qué aspectos se obtendrá la aprobación del examen, se entiende que los criterios son exclusivos del profesor. Asimismo, se advierte que el residente juzga los resultados en relación con la descripción de problemas y deficiencias o el señalamiento de su ausencia:

[Durante la corrección] [vimos algunas cuestiones] Positivas, bueno, algunas fueron que los que tenían una continuidad a lo largo del año, se mantuvo esa continuidad con este trabajo práctico evaluativo. No tuvieron ningún conflicto ni ningún problema para desarrollar la propuesta. Luego algunos alumnos presentaron algunos problemas, un desinterés y una falta de no sé si motivación quizás o... –no sé muy bien cómo llamarlo– directamente no presentaron nada, entregaron la fotocopia en blanco (2ªE, p. 12).

f) Destinatarios de la evaluación (para quién se realiza)

Desde el discurso del residente, se infiere que el destinatario de la evaluación es él mismo:

*Yo creí que algo **me** había escrito [...] **a mí** me entregó la hoja en blanco (2ªE, p. 13).*

***Me** había escrito todo en forma muy detallada, muy bien argumentada, muy bien tomados los párrafos que había utilizado para citar (2ªE, p. 14).*

A modo de cascada descendente, podría pensarse que el residente evalúa a los alumnos en cumplimiento de las exigencias reglamentarias del período de Residencia docente que pesan sobre sí mismo.

g) Proceso para realizar la evaluación

El proceso para realizar la evaluación se plantea en coherencia con el proceso de enseñanza y de aprendizaje sostenido durante las clases respectivas. Así, se crean las condiciones para desarrollar el trabajo práctico a partir de la reflexión sobre el tópico de lectura y mediante algunas herramientas de la investigación. Asimismo, el residente asume que, en el caso de la lectura de obras literarias como contenido educativo, el aprendizaje no se cifra en el recuerdo memorístico, sino en la posibilidad de reconocer, localizar y recuperar determinados aspectos tratados.

El trabajo práctico era un trabajo que tendía más que nada a la investigación y a la reflexión en torno a los textos que ellos estaban leyendo y ellos podían retomar y citar ciertos fragmentos de los textos. Por lo tanto, creí necesario que tuvieran los textos a mano, y no memorizárselos (2ªE, p. 14).

h) Métodos de indagación usados en la evaluación

La metodología empleada para la evaluación remite a un estilo que combina formatos tradicionales con opciones alternativas. Por definición se trata de un “examen escrito” que adopta el nombre –acaso más amable y menos estresante– de “trabajo práctico evaluativo”. Se establece como tarea individual, con tiempo de duración pautado y fijo. Como adecuación novedosa, incorpora la modalidad de “prueba a carpeta abierta”, donde la tenencia de los materiales de estudio (textos, apuntes) a la mano permite proponer la realización de actividades que superen la memorización y, por ende, promuevan la construcción de aprendizajes más potentes y comprensivos.

Era a carpeta abierta, ellos podían tener las fotocopias, los textos que habíamos leído en el aula (2ªE, p. 12).

[...] lo pensé como trabajo práctico por la idea de que ellos necesitaban... o yo creí que necesitaban tener los textos literarios a mano, porque las preguntas no tendían hacia lo argumental específicamente, sino a entender y poder citar... [...] Por eso les permití que los tengan, junto con la carpeta (2ªE, p. 14).

i) Agente de la evaluación

El residente es quien realiza la evaluación y, dado que no se contemplan peticiones de los alumnos al respecto, puede considerarse como de vertiente autocrática. Los referentes señalan elocuentemente que el trabajo práctico se plantea desde lo que “pedía” o “quería” el residente:

*Noté que lo que **yo pedí** a partir de las consignas...*

*la consigna no fue tan amplia que hizo que ellos divaguen y se pierdan en torno a lo que **yo les estaba pidiendo**.*

*estuvo dentro de todo acorde a lo que **se pedía**.*

*por ahí fue demasiada cantidad de consignas para lo que **yo quería** que contestaran... (2ªE, p. 15).*

j) Patrones bajo los que se juzga la evaluación

Se puede estimar como un ejercicio de enmienda o corrección de lo errado:

Después otra chica también, que había mostrado un desinterés en la materia, en particular, sí realizó el trabajo, no lo aprobó, pero..., porque necesitaba recuperar algunos conceptos que no explayó bien (2ªE, p. 13).

Como puede colegirse, varias de las dimensiones referenciadas remiten a un “modelo de logros”, denominado también aproximación instrumental de la evaluación. En este enfoque la evaluación es entendida como producto o resultado y básicamente es un elemento de control y seguimiento, un recurso de comprobación y eficacia de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Sin embargo, se reconocen igualmente algunos rasgos que son propios de modelos más ligados a la evaluación como proceso, a la que le cabe estrictamente el nombre de evaluación, que plantea el problema del valor, del sentido y de la significación de aquello que se evalúa (Aiello, 2010). Destacan entre éstos, el interés por apreciar el desenvolvimiento del alumno a lo largo del período escolar, las intenciones de movilizar procesos cognitivos superiores que se concretan en la propuesta de algunas actividades, tanto como las expectativas de provocar que se llegue a establecer un encuentro placentero con la obra literaria.

En tanto la concepción sustentada por el residente resulta una suerte de combinatoria entre ambos modelos, se reafirma la idea de que los tipos puros (esto es, que respondan plenamente a un único modelo) difícilmente se dan en la realidad, tal como hemos sostenido en un trabajo anterior (Aiello, 2010). Por otra parte, en la literatura especializada en evaluación educativa se postula que los procesos de control y de evaluación propiamente dicha constituyen extremos de un *continuum* (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996). Por ende, estimamos que el residente se posiciona en algún punto intermedio de este arco y, pese a la naturaleza diferente de ambos conceptos, en la complejidad de la práctica educativa logra que se entrecrucen, se encuentren y/o se homologuen (Palou de Maté, 1998). Desde el uso, el residente articula los dos sentidos atribuibles a la evaluación: como acreditación, es decir, como requerimiento

social de certificación institucional de aprendizajes logrados; y como componente propio de los procesos de enseñar y aprender.

4.2. La propuesta evaluativa desde la mirada del residente

En orden a dilucidar en qué ideas se sostiene esta propuesta evaluativa, recuperamos dos vías de inspiración que al respecto explicita el residente. Ambas líneas inciden en el pensamiento del residente promoviendo la expresión de propósitos diferenciados aunque complementarios, que podrían identificarse como teleológicos y didáctico-instrumentales.

Por un lado, manifiesta haberse basado “*en la experiencia en relación a la literatura que tuve en la universidad*”, donde la aproximación a la literatura se establece desde la reflexión y se orienta hacia finalidades que engloban una de las máximas aspiraciones de la enseñanza de la misma en los espacios educativos: la formación de un lector competente, capaz de experimentar el goce estético. El residente parte de valorar su experiencia personal y la postula como meta a alcanzar por sus alumnos mediante trabajos como el propuesto en la fecha:

[...] cómo en algunas materias tomamos a la literatura y reflexionamos en torno a la literatura siempre teniendo en cuenta que no es necesario memorizarse los libros o no plantearlos en torno al argumento, sino que sea una reflexión, que el argumento sea una excusa para poder ver más allá del texto. Yo me acordaba de un autor... El placer del texto, de Barthes, que él plantea esta cuestión de la diferencia entre placer y goce y, bueno, esta cuestión del goce estético en la literatura que es tratar de leer eso que está más allá de lo que uno puede adquirir o ver con una simple lectura. Así como yo me formé como un lector más competente y más trabajado, con una mentalidad más pensada, en estos trabajos que se realizan en torno a la literatura, ver que ellos [los alumnos] también puedan realizar esto mismo, es decir, poder encontrar el goce estético en los textos con los que estaban trabajando. Esa fue mi idea con este trabajo (2ªE, p. 13).

Por otro lado, se basa en los aportes de una especialista en el área de la lengua y la literatura²¹⁰, de quien adopta las características que han de reunir las consignas de trabajo (precisión, sencillez), así como la función que cumplen en orden al despliegue de potencialidades de los alumnos:

que las consignas sean precisas, sencillas, cortas y precisas, [...] que les permitan a ellos poder expresar y poder explayar la potencialidad que tienen y que puedan activarla en torno a una consigna (2ªE, p. 14).

²¹⁰ Se refiere a la Dra. Beatriz Bixio, lingüista de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

De lo antedicho puede deducirse la confianza que el residente deposita en las buenas consignas de trabajo como dinamizadoras de procesos de lectura profunda, donde sea posible “*ir más allá de una simple lectura*” (2ªE, p. 14) y acceder a otros sentidos.

4.3. Saberes movilizados

Entre los saberes movilizados para impulsar la tarea, inferimos los siguientes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - El corte evaluativo como oportunidad formativa para que los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> . Pongan en diálogo obras literarias (clásicas y actuales). . Produzcan textos de análisis de obras literarias.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - La promoción del proceso lector mediante el análisis, la comparación intertextual y la argumentación fundamentada.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidades</i> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación del plan de evaluación en correspondencia con las formulaciones de la planificación de unidad didáctica. - Composición del plan de evaluación articulando coherentemente los distintos elementos curriculares. - Elaboración del instrumento de evaluación (tipo cuestionario). - Elaboración de consignas de trabajo precisas y movilizantes. • <i>Concepción de evaluación</i> <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación como resultado y como proceso. - La evaluación inscripta en el proceso didáctico. - La evaluación como instancia de fijación del aprendizaje. - La coherencia entre enseñanza y evaluación. - La consideración de los condicionantes materiales y características del alumnado en la elección del formato evaluativo. - La propuesta de actividades de diferente tipo y nivel de complejidad. - Multifuncional. - Autocrática.
Saberes psicológicos y psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - La incentivación para la generación de necesidades (motivación).
Saberes institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - La incidencia de la distribución horaria de la asignatura y la cantidad de alumnos del curso en la selección del tipo de propuesta evaluativa.
Saberes personales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de formación en relación a la lectura literaria. - Confianza en la formulación de consignas para provocar aprendizajes significativos.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación de los aprendizajes como requisito reglamentario. - La corrección y la calificación como tareas compartidas con la profesora orientadora.

Tabla 6.19. Caso N° 2. Tipos de saberes movilizados en la instancia de evaluación de los aprendizajes.

5. PENSAR Y PENSARSE:

LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

El residente justiprecia el alcance de su propia práctica a la luz de las manifestaciones de los alumnos. A modo de espejo, tanto los aportes orales como las producciones escritas de los estudiantes le permiten estimar el impacto generado por sus propuestas. Recortaremos algunos episodios que referencian esta apreciación.

Con base en los propósitos sostenidos para la clase del día, recorre sus intervenciones más puntuales y señala algunos efectos posibilitados por las mismas. Así, sostiene que su interés por fomentar la participación de los alumnos en el debate, mediante la formulación de preguntas orientadoras, se vio satisfecho, al advertir que los estudiantes ofrecían respuestas sustentadas en una lectura comprensiva del texto, realizada responsablemente fuera del horario escolar:

[...] una de las cuestiones que intentaba realizar en la clase era lograr la participación de ellos en el debate, a partir de las preguntas que yo les realizaba para guiarlos en el análisis del texto; bueno, ellos participaron bastante [...] Noté dos cosas: una que sus respuestas fueron adecuadas, y otra que hubo una lectura, por parte de ellos, previa a esa clase. [...] lo que yo percibí es una lectura profunda por parte de ellos y que entendieron lo que se está diciendo y, a partir de eso, pudieron participar respondiendo coherentemente a lo que se estaba preguntando (1ªE, p. 5).

La mirada de la profesora orientadora capta también este comportamiento de los estudiantes como propiciado por la intervención del residente e informa que “*en esta clase, logró mayor participación de los alumnos*” (C3-FO). El dato no es menor, por cuando, desde su perspectiva “*el curso en sí es poco participativo, pero sin embargo él [el residente], a lo largo del proceso, fue logrando que los chicos se interesaran, se soltaran, participaran*” (EPO).

El análisis de los textos escritos producidos en ocasión de la instancia evaluadora es otra fuente desde la que recupera elementos para autoevaluar su práctica, tanto en lo referido a las estrategias metodológicas empleadas (por caso, las explicaciones en torno a los personajes principales y secundarios de la obra, o para la comprensión de conceptos propios de la literatura trágica), como a la elaboración de materiales de evaluación (por ejemplo, escritura de consignas, atendiendo a los procesos mentales involucrados en su realización, tanto como a los criterios de formulación escrita). En este sentido, el residente interpreta:

[...] que se entendió lo que se estuvo explicando en las clases anteriores en torno al texto Antígona y las reflexiones que hicimos en torno al personaje y a los distintos personajes, y los distintos conceptos que estuvimos trabajando, como catarsis, hybris, agón... [...] que pudieron comprender y aplicar, a su vez, la literatura comparada,

porque ellos pudieron, en uno de los ejercicios, comparar la figura de ambas Antígonas [...] Noté que lo que yo pedí a partir de las consignas fue comprendido por parte de ellos (2ªE, p. 16).

Este último punto es también valorado por la profesora orientadora, quien observa que: “Los alumnos no formularon demasiadas preguntas, por lo tanto, las consignas les resultaron claras” (C12-FO).

Los aspectos a mejorar también provienen de la misma fuente: las manifestaciones de los alumnos. Seleccionamos un referente que se refiere a la relación tarea – tiempo de realización:

*Uno de los conflictos que se me presentó a mí, que después **me di cuenta**, que por ahí la propuesta que les realicé fue muy extensa para desarrollar en una hora. Si bien la mayoría terminó, muchos me dijeron eso, que les pareció muy larga. [...] Hubo un solo caso, de una chica que realizó solamente tres puntos, pero muy bien hechos los tres puntos, ahí **me di cuenta** de que no le había alcanzado el tiempo para completar la evaluación (2ªE, p. 13-14).*

No se nos escapa que la estimación de los tiempos que necesitarán los estudiantes para realizar una tarea determinada es una preocupación frecuente de los docentes en general y de los docentes principiantes en particular. Realizar un cálculo más o menos ajustado a la realidad de cada grupo de alumnos es un aprendizaje del oficio que se obtiene con el tiempo. De frente a un aspecto a mejorar en la propia práctica, importa fundamentalmente el “darse cuenta” de su existencia. Sólo a partir de tomar conciencia de la dificultad es posible replantearla y esbozar propuestas alternativas que reviertan la situación.

6. LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES DESDE LA TEMPORALIDAD

En el marco de la investigación, la observación de una clase correspondiente al tercio final de la Residencia –clase N° 13– se realiza con el objeto de reunir información que permita establecer comparativamente las modificaciones producidas en orden al desarrollo de las propuestas de planeación, de intervención pedagógica y de evaluación.

a) *En relación con la elaboración del plan de clase*

El plan que organiza la presente clase mantiene fielmente el formato estructural asignado a los anteriores y compendia informaciones sobre cada uno de los componentes curriculares más relevantes. Esquemáticamente, la organización de la clase prevé los siguientes momentos:

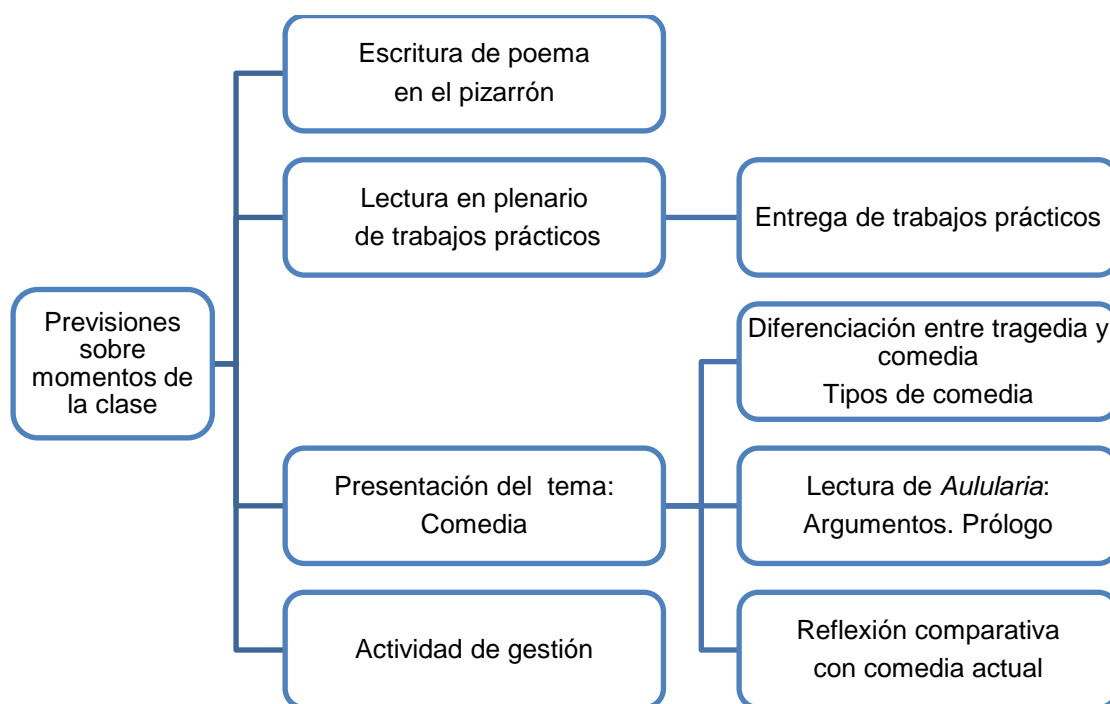


Figura 6.11. Caso N° 2. Momentos de la clase según previsiones enunciadas en el plan de clase.

b) *En relación con la intervención pedagógica*

Los segmentos de actividad que se reconocen a partir del análisis de la observación de la clase concuerdan con los momentos previstos en el plan de clase.

b.1) La actividad preliminar, consistente en la escritura de un poema en el pizarrón, reproduce lo que ha sucedido en cada una de las clases a cargo del residente. Sin embargo, durante el tiempo transcurrido se han producido algunas respuestas por parte de los alumnos. Así, ya en los comienzos, despertó la curiosidad esperada:

[...] porque ya a la cuarta clase que lo utilicé, uno de los chicos [...] le preguntó fuerte a la profesora: “¿Por qué el profesor escribe todas las clases un poema en el pizarrón?”. Yo ahí vi que ya se estaba generando un interés por parte de ellos, a partir de lo que estaba apareciendo; ese texto de extrañamiento les estaba generando algo a ellos (1ªE, p. 2-3).

En sus primeras etapas, cumplió con las expectativas que yo tenía, es decir, generó un extrañamiento en ellos, eso de ¿Lo copio?, ¿No lo copio?, y la mayoría terminó copiándolos, bueno, terminó..., comenzó, digamos (2ªE, p. 16).

En clases sucesivas, llegó a promover el intercambio de apreciaciones y opiniones sobre los poemas presentados:

Emiliano era uno de los que me preguntaba sobre los poemas que llevaba, y me daba su opinión personal, si le gustaban o no le gustaban o qué le llamaba la atención (2ªE, p. 13).

Finalmente, se dio que uno de los alumnos llevó un poema elegido y lo compartió con sus compañeros. Desde la perspectiva del residente:

[...] la experiencia fue positiva, porque todo el tiempo preguntaban, me pedían que les lea, me daban su opinión algunos, otros se ofrecían a copiarme el poema en el pizarrón. Había un interés en torno. Las últimas clases ellos ya sabían que iba a haber un poema, entonces, estaban esperándolo para leerlo. [...] Creo que si hubiese tenido más tiempo, se podría haber llegado a lograr más... Igual la profesora me dijo que lo iba a continuar, porque le había interesado mucho la propuesta (2ªE, p. 16).

Y esto parece ser así, dado que, en sus aportes para la evaluación del residente, la profesora orientadora expresa que: “*Se le han ocurrido unas ideas muy buenas, como la de la poesía*” (EPO).

b.2) El primer segmento de la clase propiamente dicha concierne a la explicitación de los aspectos más destacados en un trabajo práctico realizado por los alumnos, la posterior lectura en plenario de algunas producciones y, a su término, la entrega a sus autores.

El trabajo práctico –de realización domiciliaria– propone la producción de un texto de escritura creativa consistente en una adaptación libre de *Antígona*, de Sófocles. La consigna de escritura fue la siguiente:

AntígonaAntígonaAntígonaAntígonaAntígonaAntígonaAntígonaAntígonaAntígona

Antígona 2014!!! Hoy en día, Antígona vive en Bahía Blanca, tiene 16 o 17 años, va al colegio, sale a bailar, mira televisión, entre otras actividades que le gusta realizar. Tiene tres hermanos y vive con su tía y su tía.

Teniendo en cuenta los textos leídos de *Antígona*, realizá una adaptación libre del texto clásico. Podés tomar algún episodio en particular o algún diálogo entre los personajes. Tené en cuenta que la libertad creadora te permite modificar nombres, lugares y escenas; por lo tanto, recurrí a tu imaginación para la adaptación de esta nueva Antígona.

Sin detenernos en el análisis de la actividad propuesta, interesa rescatar que es en la generación de este tipo de ideas en las que la profesora orientadora enfoca las competencias docentes que debiera reunir un docente de escuela secundaria y que justamente Matías pone en juego: “[...] *la originalidad, la idoneidad, que pueda relacionar, que no se quede solamente con dar un tema de un texto clásico, sino que permanentemente lo pueda relacionar y pueda traer a la realidad, hacer razonar a los chicos* (EPO).

El residente no duda en dedicarle un buen espacio de tiempo pedagógico a estos menesteres, por lo que se comprende que la función evaluativa asignada al trabajo se orienta hacia la promoción del aprendizaje. Así, la devolución de tareas se constituye en una instancia formativa centrada en la comprensión y valoración de los procesos desplegados por los alumnos. La acción realizada es señalada por la profesora orientadora en los siguientes términos: “*Es destacable que dedicó unos momentos de la clase a comentar los aspectos positivos de las producciones de los alumnos y leyó algunas que fueron admiradas por sus compañeros*” (C13-FO).

La lectura de algunos textos particulares –leída con una fuerte voz grave²¹¹– genera un clima expectante y, a la vez, distendido. “*Los alumnos escuchan la lectura de cada texto en silencio total y miradas concentradas. Se ríen con algunos fragmentos. Al final, aplauden entusiasmados*” (C13-RC). Como instancia de socialización, la lectura permite compartir ciertos aspectos estructurales, pero más fundamentalmente pone de manifiesto la variedad de interpretaciones y los múltiples

²¹¹ Señalada por la profesora orientadora en varias fichas de observación: “*Es destacable el buen uso de la voz*” (C1-FO), “*Se destaca la adecuación de su voz para llamar la atención de los alumnos*” (C3-FO), entre otras.

sentidos que los alumnos fueron capaces de construir desde la lectura y apropiación de un texto clásico.

La entrega de las producciones puede calificarse como personalizada, en tanto que el residente llama a cada alumno por su nombre de pila y le hace entrega de su trabajo en el propio pupitre. Creemos que la actitud que atraviesa la escena es el respeto y la consideración por los estudiantes como sujetos con quienes comparte una situación escolar.

b.3) El segundo segmento de actividad de la clase remite a la presentación de un nuevo tema: la comedia clásica, mediante la exposición como estrategia metodológica. Ésta cuenta con apoyo visual: esquemas sinópticos en el pizarrón en relación con los conceptos claves que permiten diferenciar la tragedia de la comedia y los tipos de comedia. Algunos alumnos toman nota. La profesora orientadora sostuvo que: *“El aporte teórico y términos específicos sobre las clases de comedia clásica fueron concisos y no se dilató en una clase expositiva, ya que luego se realizó la lectura del prólogo y el comentario, donde se motivó la participación de los alumnos”* (C13-FO).

b.4) Cambiando la estrategia (y, por ende, generando un nuevo segmento de actividad), el residente da instrucciones para iniciar una lectura silenciosa de la *Comedia de la olla* o *Aulularia*, de Plauto.

El proceso seguido implica abordar el texto por partes (Argumentos I y II, y el Prólogo, en la presente clase). Cada parte seleccionada se trabaja en una secuencia, donde las intervenciones del docente promueven básicamente: a) la lectura, b) la exposición del contenido a cargo de los alumnos, c) la presentación de ampliaciones, explicaciones y/o formulación de preguntas por su parte.

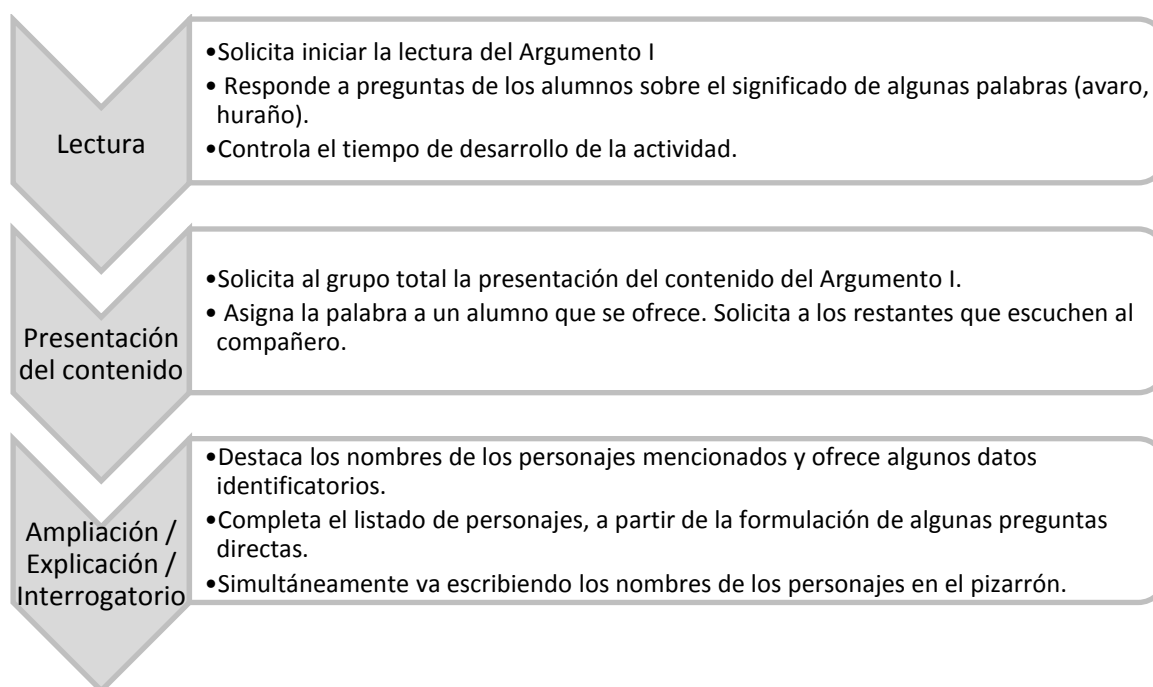


Figura 6.12. Caso N° 2. Secuencia de actividades del residente para orientar la lectura comprensiva del texto literario.

Se observa que todos los alumnos leen, *“el grupo que está a mi lado se sorprende por la actualidad del contenido de la obra”* (C13-RC).

La clase continúa con la lectura del Argumento 2, que replica las acciones promovidas en el anterior. Y finalmente, dan lectura al Prólogo.

b.5) Con el pedido de que lean los primeros dos actos de la obra, finaliza la hora de clase. Una intervención mínima, pero que porta en sí misma la preocupación del residente por sostener un proceso de enseñanza suficientemente organizado, a la vez que por mantener informados a los estudiantes sobre el rumbo que llevan las prácticas de Literatura.

7. ACERCA DEL NOMBRE

A modo de resumen del caso, recuperamos un comentario de su profesora orientadora. Ella sostuvo que *“él tiene un estilo, cada docente tiene un estilo”*. Y acordamos con ambas partes de su expresión. En su reciente Tesis de Doctorado en Educación, mi colega y amiga Elda Monetti define el estilo como “una construcción a la vez social y singular. En cuanto singular es una manera propia, idiosincrásica de pensar, de sentir y de hacer acerca de la enseñanza. Se construye grupalmente, anclado en componentes instituidos de los que se diferencia al crear e instituir nuevas formas” (2014:91). Hemos denominado a Matías **“el residente bifronte”**, porque el estilo de enseñanza que promueve se caracteriza por tener dos frentes o dos caras. Son varias las ideas y actuaciones del residente que se contraponen y, al mismo tiempo, se complementan dotando con una configuración singular a las prácticas que protagoniza. Es precisamente en la conjunción de ambos perfiles donde se construyen y afianzan sus competencias docentes. Reseñaremos algunos contrastes integradores.

- Desde una mirada de conjunto, el residente aborda la enseñanza de los contenidos acordados (tragedia y comedia) y, en paralelo, crea e implementa cotidianamente las condiciones para promover un interés negado o escasamente trabajado (la lectura del género poético), por iniciativa propia. Abre así “dos frentes” de intervención: el establecido y el que responde a sus preferencias personales.

- Las estrategias metodológicas empleadas en las clases observadas y la secuencia didáctica promovida muestran “una cara” de la cuestión: aparecen mayormente como intervenciones tradicionales, recursivas, con marcado acento directivo. En general, se asiste a una explicación del texto presentada de antemano –a lo cual subyace la idea de una interpretación unívoca, lineal, “correcta”– que de algún modo condiciona la búsqueda de sentido del lector. Sin embargo, en otras jornadas la propuesta revela “otra cara”: se encamina hacia el rescate de la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario. Tal el caso, por ejemplo, de estas dos situaciones especialmente recortadas en las que el residente pone en relación la figura de Antígona (de las dos versiones leídas) con problemas y sucesos de la realidad argentina. Los testimonios de la profesora orientadora y de la profesora asesora son elocuentes al respecto. Sobre una de las intervenciones sostuvieron:

Generó mayor participación de los alumnos al debatir sobre el artículo periodístico acerca del aborto en la Argentina. Fue acertada la relación entre la heroína Antígona

y este problema de la realidad que involucra los derechos de la mujer. También fue acertado mostrarles el artículo N° 2 de la ley 25.929 por un parto respetado (CI 7-FO).

Yo creo que la universidad les da muy buenas estrategias para trabajar la literatura con los chicos en las aulas. Los residentes hacen cosas muy interesantes. Y no pierden esta otra pata de lo que en los diseños es la formación ciudadana. Estoy pensando en Matías, por ejemplo, que planteó la cuestión del aborto y la cuestión del género, a partir de la lectura de Antígona, son cuestiones que quedan como gravitando alrededor de los textos literarios y que el profesor puede trabajar con los chicos porque están dentro de los contenidos también (EPA).

Respecto de la otra intervención recuperada, la profesora orientadora destaca que:

Se aprovechó la coincidencia con el Día de los derechos del estudiante (aniversario de “La noche de los lápices”) para establecer relaciones entre el texto Antígona y hechos de la última dictadura militar en Argentina, enfocándose especialmente en la figura del dictador y la niña-joven que lo enfrenta (CI 8-FO).

Creemos que en estos casos el residente instala la pregunta ética y la pregunta política, tal como plantea el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires:

- leer textos literarios vinculados a los contextos sociales e históricos específicos contribuye a su conocimiento, análisis y comprensión. A veces la ficción aparece muy ligada a lo histórico, entonces se instala la pregunta política;
- leer textos literarios que tratan de la problemática del hombre en tanto ser humano con sus grandes dilemas existenciales (el amor, la muerte, la libertad) instala la pregunta ética (2010:13).

- Frente a la proposición más tradicional para el tratamiento de la lectura de textos, la promoción de la poesía se plantea en un tono fuertemente innovador y significativo. Importa consignar que el residente gestionó la invitación de tres poetas chilenos²¹² a la clase y coordinó el encuentro. En alusión al hecho, la profesora orientadora comentó que: *“Un poco el broche de oro va a ser... tengo muchas expectativas con esta idea maravillosa que se le ocurrió de traer a un poeta que él conoce, que justo va a venir a la clase”* (EPO). Finalmente la visita traspasó el espacio del aula adquiriendo carácter institucional, dado que se sumaron al evento los alumnos de los restantes cursos del ciclo superior de educación secundaria:

La semana anterior yo les empecé a copiar poemas del autor Andrés Lo Vicente, primero eso, llevé varios poemas de él, los últimos que trabajamos las últimas clases fueron los de este autor, para que ellos ya vayan conociéndolo.

Luego tuvieron la visita, donde no solamente estuvieron ellos, sino que estuvieron los alumnos de 5° año que también tenían ganas de estar, habían escuchado que venían los poetas, entonces pidieron a sus profesores poder ir al aula y participaron. Una de las alumnas de 5° era la que había ganado el concurso de narrativa en torno a los 100 años de Cortázar. Y después también fueron alumnos de 6°, que también se interesaron en esto de la visita de los poetas.

²¹² Los poetas se encontraban en la ciudad en oportunidad de desarrollarse el Festival de Poesía Latinoamericana.

[...] el encuentro que tuvieron con los poetas fue muy interesante, porque les preguntaron, ellos les leyeron. Estos tres poetas chilenos tienen muy buena onda, son muy divertidos, por lo tanto, se reían; el intercambio con ellos fue como de igual a igual, no quedaban los poetas y la poesía allá... Los chicos pudieron preguntarles un montón de cosas, sintieron la libertad de poder preguntarles lo que se les ocurría. Las preguntas rondaban más que nada en torno a la producción poética, cómo escribían, si se inspiraban en alguien, en qué momentos escribían, si leían constantemente o qué literatura les gustaba leer, cuestiones de esa índole. Fue muy interesante y estuvo muy bueno. Yo me quedé muy contento. Además, vinieron alumnos de otros cursos ese día, que no me lo esperaba tampoco. Fue una multitud. Tuvimos que utilizar otra aula, la del fondo que es mucho más grande, más amplia, sí, fuimos a ese aula porque si no, no entrábamos. Estuvo muy bueno (2ªE, p. 17-18).

Y asimismo gestionó la venida del Grupo de Teatro Estable de la Universidad Nacional del Sur, para que representen escenas de la Comedia de la olla, de Plauto.

[...] tuvieron el encuentro con parte de los actores que realizaron Aulularia el año pasado, fueron a visitarlos al aula, la última clase. Tuvieron una intervención y pudieron ver no sólo la obra, sino algunas escenas de Aulularia y algo de improvisación representado en el aula (2ªE, p. 12).

Creemos que Matías actuó siempre motivado por una doble faz: orientar el aprendizaje de unos contenidos curriculares dados y –retornando a lo dicho al comienzo del estudio del caso– dar vida a su interés por la gestión cultural haciendo “que la poesía y la literatura fluyan y vayan llegando a distintos lugares” (2ªE, p. 17).

CASO N° 3.

NAYLA, LA RESIDENTE COMPROMETIDA



213

²¹³ Esta imagen muestra un momento del proceso de construcción del aprendizaje de los estudiantes, durante el transcurso de una de las clases a cargo de la residente que configura el presente caso de estudio.

CASO N° 3. NAYLA, LA RESIDENTE COMPROMETIDA

Con 30 años cumplidos, Nayla está muy próxima a terminar su carrera de Profesorado en Letras. Su cursado le ha insumido un poco más del tiempo previsto curricularmente, aun descontando el ingreso a otra carrera universitaria y una corta permanencia en ella como alumna regular. Es que, a poco de andar –y autorreflexión mediante–, advirtió por dónde pasaba realmente su proyecto de vida. Eligió primero la docencia y luego en qué área de conocimiento ejercerla: *“Me interesa la docencia en su aspecto político, ético y social. Letras, porque es una disciplina interesante que combina muchos aspectos: artísticos, filosóficos, históricos, científicos, existenciales y muchísimo más”* (EA).

Con padres y dos hermanos que trabajan como empleados de comercio, Nayla cursó la escuela secundaria con un rendimiento muy bueno, producto de que *“era responsable con mis tareas, sabía que la escuela me serviría para mi futuro, así que traté de hacerlo bien; además, siempre me gustó estudiar, aprender cosas de todo tipo”* (EA). Algunos años después, habrá de alcanzar ese horizonte formativo anticipado y, por añadidura, será la primera en su familia en obtener un título universitario.

Al momento de recabar estas notas, le restaban rendir unos pocos exámenes finales y realizar la Residencia pedagógica. Para cumplimentar este último requerimiento, se predispuso de un modo tan responsable que llegó a suspender su incipiente trabajo en la docencia para poder dedicarse a preparar las prácticas de enseñanza a tiempo completo. Dos ideas fuertes –rescatadas de su biografía escolar– acompañarían el trayecto a transitar: *“la pasión y el compromiso con el conocimiento”* y *“el respeto a los alumnos, [...] no subestimar a los estudiantes, comprender que están aprendiendo y, a su vez, que tienen experiencias valiosas para compartir”* (EA).

1. COMPETENCIA PARA ELABORAR EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y ÁULICO

En este apartado se incluyen las caracterizaciones de la escuela en la que se realiza la Residencia y de los alumnos que componen el curso asignado para el

desempeño de las tareas de enseñanza, desde la mirada construida por la residente, en el marco de un trabajo de investigación. Dejamos constancia que la siguiente presentación constituye una prieta síntesis de los aspectos más relevantes tratados en los documentos originales, con la mira puesta en una doble intención: aportar elementos básicos que permitan contextualizar y, por ende, comprender la experiencia de Residencia en análisis y –en directa relación con los objetivos de esta investigación– identificar los saberes que moviliza la residente en su construcción.

1.1. Caracterización de la escuela secundaria receptora

La creación de la actual Escuela de Educación Media N° 3 “Almafuerte”²¹⁴ constituye uno de los casos típicos de apertura de una institución educativa incorporada al sistema educativo provincial a partir de las demandas y gestiones de una comunidad barrial. Frente a la necesidad de brindar la posibilidad de continuar con la formación secundaria a aquellos adolescentes que no pudieran costearse los gastos que supone estudiar en el sector céntrico de la ciudad, los numerosos petitorios vieron coronados sus esfuerzos hacia finales de 1968²¹⁵. Paradojalmente, era una época en la que el país estaba sumido en el autoritarismo y la violencia de uno de los gobiernos de facto más crudos de la historia argentina y a la par se transitaba las postrimerías de un período de crecimiento sostenido de los procesos de escolarización²¹⁶. Así, unos 130 alumnos iniciaron sus estudios secundarios en aulas de la escuela primaria convocante. Aún sin edificio propio, las siguientes promociones hubieron de albergarse en distintos espacios educativos ofrecidos solidariamente, mostrando una dispersión que recién se logrará unificar en 2000 con la terminación del inmueble que ocupa actualmente.

²¹⁴ *Almafuerte* es el seudónimo por el que fue conocido Pedro Bonifacio Palacios (1854 - 1917). Fue un poeta y periodista argentino que puede definirse como un romántico tardío en momentos del auge del modernismo. A pesar de su condición de autodidacta, ejerció vocacionalmente la docencia. Tanto su labor pedagógica como el estilo de su oratoria, en un perpetuo tono de prédica, le valieron adhesiones y rechazos extremos (<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/almafuerte.htm>).

²¹⁵ “Por el Decreto 3.697 se crea la Escuela de Comercio N° 2 y el 22 de Abril de 1969 se da comienzo a las actividades académicas. Luego, por la Disposición N° 228 de la Dirección de Enseñanza Media, Técnica y Vocacional de la Provincia de Buenos Aires, en Septiembre de 1969, se cambia la denominación a Escuela de Educación Media N° 3” (DIA).

²¹⁶ La residente explicita el impacto de las condiciones de la época sosteniendo que “es una consecuencia más del ‘inicio de la larga crisis del sistema educativo’ con que se reconoce al período, [ya que] durante el gobierno de facto se comienza a cuestionar la subsidiariedad del Estado en educación, [...] se tiende a la descentralización de la organización del sistema educativo como ‘una de las vías de reducción del gasto público nacional’ (Grassi, 1993)”. La referencia alude a Grassi, Estela; Hintze, Susana y Neufeld, María Rosa (1993) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Ed. Espacio editorial. Buenos Aires.

Inserta en el corazón del Barrio Pacífico (barrio colindante con el macrocentro de la ciudad), junto con el Hospital Municipal, la escuela marca el ritmo de vida de la zona, tal como informan los comerciantes entrevistados. Es una institución grande que funciona en tres turnos diarios y con una matrícula diversificada que reúne estudiantes que proceden no sólo de la vecindad, mayoritariamente perteneciente a la clase media, sino de diferentes barrios periféricos que concentran sectores más desfavorecidos, desde donde se trasladan mediante el servicio de transporte público.

La heterogeneidad del origen social del alumnado y las posibilidades económicas usualmente asociadas al mismo suele emerger en el discurso de los actores institucionales como una forma velada de discriminación social, la cual se visibiliza en la forma de considerar otros aspectos relacionados con la escolaridad, como la repitencia, por ejemplo. Este fenómeno *“está presente en la mayoría de los cursos, no es algo que parezca alarmar a los directivos, ya que lo han naturalizado y lo intentan justificar aludiendo problemas de los chicos: “No les da la cabeza”, “Son chicos con casas complicadas”, por lo que “[...] lo natural tiende a ser más valorado que lo aprendido”* (Tenti Fanfani, 2007:116)²¹⁷ (DIA).

Suficientemente relacionada con el medio, la escuela organiza un calendario de visitas de las escuelas primarias cercanas y, a la vez, brinda charlas en otras escuelas sobre su proyecto institucional, lo cual puede entenderse como la realización de acciones en pos de un cierto reclutamiento de alumnos autorregulado, aunque también da respuesta a la demanda de los grupos sociales con menores posibilidades de inserción.

1.2. Caracterización del grupo de alumnos a cargo

El 6° año en el que la residente realiza su Residencia en la asignatura Literatura corresponde a un curso de Bachillerato en la orientación Ciencias Naturales, que se imparte en el turno mañana. Está compuesto por veinte alumnos, con marcada predominancia de las mujeres (13) sobre los varones (7). No obstante, son los varones quienes más se destacan, *“hablan mucho más, demandan más atención de su profesora, hacen chistes y conversan entre ellos. [...] Las chicas permanecen más tranquilas y son muy trabajadoras”* (DIA).

²¹⁷ Refiere a Tenti Fanfani, Emilio (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI. Buenos Aires.

El grupo áulico se divide en tres subgrupos, dos de mujeres y uno de varones que, además, integra a dos mujeres. Esta modalidad de agrupamiento no es sólo disposicional, sino que pareciera que también responde a la existencia de intereses socioculturales coincidentes (gustos, vestimenta, tópicos de conversación)²¹⁸. La residente arriesga que:

[...] *la diferenciación de los grupos se corresponde con la situación social de origen de l@s chic@s, lo cual define, a su vez, la variedad y competencia lingüística de cada un@. Este aspecto lingüístico da cuenta también de la relación con la cultura que poseen ell@s y sus familias, lo cual genera diferencias en los intereses compartidos entre estudiantes y en relación a los contenidos de la materia. Si bien la heterogeneidad no es algo negativo en sí misma, si no nos ocupamos de trabajar en torno a ella con responsabilidad, puede traducirse en tratos diferenciados, que aunque sean sin intención aparente pueden interferir en el desarrollo de la subjetividad de l@s estudiantes y también en su desarrollo intelectual (DIA)*²¹⁹.

Respecto del desempeño en las actividades, si bien presentan alguna resistencia ante la lectura de ciertos géneros literarios o autores, en general “*se muestran interesad@s en las actividades de producción personal o grupal, en las que se los nota claramente cómod@s, divertid@s y dispuest@s*” (DIA). Por caso, han hecho presentaciones audiovisuales, escribieron historias en jornadas literarias y han participado en los actos escolares. Sin ser un grupo inquieto ni ruidoso, “*y aunque siempre se oigan sus voces trabajando o bromeando*”, se genera un clima de trabajo suficientemente cómodo como para emprender distinto tipo de tareas.

1.3. Breve descripción del diagnóstico elaborado

Organiza el diagnóstico institucional bajo cuatro títulos: *Reseña histórica institucional*, en el que desarrolla aspectos relacionados con el origen y la creación de la escuela, su relación con la historia nacional, la dependencia, los cambios de denominación, las dificultades edilicias en relación con el crecimiento de la matrícula, la nómina de directivos recientes. *Contexto de la escuela*, en relación con el relevamiento de las características del entorno, y *procedencia de la matrícula*, con señalamiento de sus principales características. *Relación de la institución y el medio*, donde detalla las actividades que vinculan a la escuela con otras instituciones. *Relaciones de poder y micropolítica*, en el que analiza cómo se perciben las nociones

²¹⁸ La residente manifiesta que: “*me baso en mi experiencia en el colegio secundario y la propia vivencia de la adolescencia, que a veces hace que nos acerquemos a quienes tienen cosas en común más que a los que se nos diferencian*” (DIA).

²¹⁹ Uso de “@” en el original. No se nos escapa que tal grafismo constituye un modo particular de dar cuenta de un posicionamiento comprometido frente a la problemática de género que esconde el lenguaje.

de poder (distribuido), orden (negociado) y normas (establecidas) en la dinámica institucional.

En el diagnóstico áulico pone en relación el diagnóstico y la planificación de la docente orientadora con lo observado en las clases. La residente se atreve a emitir una opinión personal, aunque justificada en un referente teórico, respecto de que “*en la planificación se hace hincapié en lo técnico y poco en lo ético ideológico de los contenidos*”, aspecto éste que considera relevante atendiendo a la heterogeneidad que presenta el curso.

1.3. Saberes académicos movilizados

Desde el análisis de los diagnósticos institucional y áulico, se reconoce la movilización de los siguientes saberes:

Saberes académicos: <i>Implementación de las etapas de un trabajo de investigación.</i>	
Etapas	Descripción de saberes movilizados
Recolección de datos mediante el buceo bibliográfico y documental, la observación directa y entrevistas a actores institucionales clave.	- Búsqueda bibliográfica sobre temáticas específicas. - Lectura y comprensión de textos y documentación institucional para el recorte significativo de aspectos según propósitos.
	- Realización de observaciones descriptivas: <ul style="list-style-type: none"> . del contexto (instituciones barriales, población, actividades); . del aula: distribución del alumnado en el espacio físico y manifestaciones comportamentales; . de los modos de intervención y evaluación de la docente titular; . de las características del alumnado.
	- Indagación oral diferenciada según funciones de los actores institucionales, en el marco de entrevistas semiestructuradas. - Sostenimiento de entrevistas informales con vecinos y comerciantes. - Registro de las informaciones brindadas por los sujetos entrevistados.
Análisis de la información recolectada. Elaboración de un informe de investigación atendiendo a pautas formales y de exposición.	- Formato: Elaboración de una composición de carácter descriptivo-interpretativa. - Estructura: Presentación organizada en títulos que refieren a la historia de la institución, al contexto y procedencia de la matrícula, a la relación de la institución con el medio y a la micropolítica. - Formalización: <ul style="list-style-type: none"> . Normas de la comunicación escrita: Se observan algunas omisiones de palabras y una secuenciación de ideas que, en algunos tramos, es mejorable.

	<ul style="list-style-type: none"> . Referenciación de las opiniones personales en fuentes autorizadas (textos y sujetos). . Inclusión pertinente de citas textuales.
	<p>Contenidos desarrollados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulación de la historia institucional con la historia nacional. - Descripción de aspectos organizacionales que inciden en los modos de vinculación intersubjetivos. - Caracterización de los estudiantes atendiendo a aspectos generales (origen, nivel socioeconómico, gustos, conformaciones grupales, percepciones en torno a la asignatura, etc.) y a su participación en actividades institucionales y áulicas. - Establecimiento de conclusiones e hipótesis derivadas de los datos.
Saberes en orden a la Residencia	- Adecuación a consignas dada.

Tabla 6.20. Caso N° 3. Saberes académicos movilizados en la elaboración de los diagnósticos institucional y áulico.

2. COMPETENCIA PARA DISEÑAR PLANIFICACIONES DE UNIDAD DIDÁCTICA Y DE CLASE

Las planificaciones de unidad didáctica y de clase constituyen provisiones ineludibles, si lo que se pretende es llevar adelante procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos. A continuación, analizamos las producciones de la residente a estos fines.

2.1. Unidad didáctica

La unidad didáctica desarrollada por la residente lleva por título *“Las formas de ruptura y experimentación”*, el cual orienta la selección de los contenidos a tratar hacia un momento histórico de quiebre en las manifestaciones artísticas de las vanguardias, *“donde es necesario generar distancia con el pasado para crear sin modelos ni prejuicios”* (UD) e intenta relacionar la plástica con la literatura. De algún modo, también se pretende que *“la ruptura y la experimentación”* afloren como resultados de aprendizaje de los estudiantes, a partir de *“generar un ambiente de expresión y aprendizaje mediante el intercambio de opiniones y la exploración del arte y la literatura, [...] [y] a través de la experiencia de la creación, del juego con las texturas, los colores”* (UD).

Planteo de interés y con posibilidades de concreción en ciertos ambientes escolares privilegiados, no lo es tanto en el contexto de esta institución y su alumnado. Así lo advierte la residente al sostener que:

Las características de los alumnos y la unidad didáctica a trabajar me han puesto en un desafío interesante, debido a que el arte y sus representaciones siempre implican tratar su relevancia social, su aspecto político, tanto como el lado más subjetivo y emotivo de la creación individual. En esta interrelación indisociable se manifiesta el arte y en esta complejidad intentaremos comprender y expresar lo artístico (DIA).

Coincidimos en que se trata de un verdadero desafío, dadas las condiciones en las que la propuesta se inserta. Al respecto, la profesora asesora nos había expresado su preocupación respecto de las facilidades y obstáculos de la selección de contenidos del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires en relación con las características del “nuevo público” que accede a la escuela secundaria obligatoria:

Ahora que la escuela es inclusiva, hay chicos que tienen muchas dificultades, por distintas circunstancias sociales, biológicas, por lo que sea, y la escuela tiene que ser hospitalaria, y esto de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura me permiten adecuar, sin estafar, los contenidos a las capacidades de los chicos. Desde ese punto de vista, a mí me parecen geniales, son muy operativos los diseños de Prácticas del Lenguaje. En Secundaria Superior, me parece que son maravillosos, pero demasiado elevados (EPA).

De hecho, la planificación elaborada –en el nivel de concreción curricular que le es pertinente– guarda relación con las prescripciones del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (PBA, 2011:16), según se aprecia en el siguiente cotejo:

Componentes curriculares	Diseño Curricular	Unidad didáctica
Contenidos	<p>Leer textos literarios [...] argentinos donde predominen las formas [...] de ruptura y experimentación, en el marco de las siguientes prácticas: [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria; • establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos... 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de vanguardia. - Escritores y pintores fundamentales de la Vanguardia del siglo XX en América y Europa. - Vinculación de la Vanguardia literaria argentina con la plástica. - Poesía de vanguardia argentina y latinoamericana. Poesía visual.

Objetivos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer a los estudiantes un corpus de obras literarias en las que prevalezcan miradas [...] de ruptura y experimentación. - Aportar materiales, hacer comentarios, orientar la búsqueda de información e intervenir de diversos modos para que los estudiantes vinculen estas obras literarias con obras pertenecientes a otros lenguajes artísticos. - Acompañar el análisis de los géneros y estilos propios de estas obras seleccionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de escritores: Borges, Cortázar, Gironde [...] y de pintores: Boccioni, Braque, Dalí, Xul Solar [...] - Ofrecer actividades orientadas y con sentido, alrededor de diversas perspectivas respecto de los textos literarios, la pintura y sus interpretaciones y apreciaciones. - Proponer consignas de experimentación artística puramente individual, con el objetivo de que los estudiantes sientan ese momento como un espacio íntimo de libertad, juego y experimentación.
------------------------	---	--

Tabla 6.21. Caso N° 3. Relación de la propuesta de unidad didáctica con el Diseño Curricular provincial (fragmentos).

Desde su estructura formal, la planificación de la unidad didáctica contempla los siguientes componentes curriculares: encabezamiento (institución, curso, asignatura, ciclo lectivo, profesora a cargo: residente), título, diagnóstico áulico, fundamentación, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades principales, evaluación, bibliografía (para el docente y para los estudiantes).

A modo de señalamiento particular, el hecho de que la residente registre su propio nombre en calidad de profesora responsable de la formulación e implementación de la presente unidad didáctica ofrece pistas para inferir el lugar desde el que se posiciona frente a la tarea. Parece indicar que, desde sus representaciones, se hace cargo formal y profesionalmente de la situación, soslayando su condición de practicante y el carácter ficcional que suele atribuirse a la experiencia.

2.2. Plan de clase

Los planes de clase se presentan numerados correlativamente y agrupados por secuencias didácticas en un mismo archivo informático. De allí que el plan que se someterá a análisis debe leerse en continuidad con dos planes previos y uno subsiguiente. Los documentos observados mantienen el mismo formato y especifican los mismos componentes curriculares.

2.2.1. Estructura del plan de clase

Considerando el aspecto material del plan de clase de la clase observada, correspondiente al primer tercio del período de Residencia, se reconoce una estructura

básica que, tras un encabezado general incorporado al primer plan de la secuencia, presenta:

- la identificación del plan por el número de clase al que refiere, con información del tiempo curricular asignado a la misma, en términos de cantidad de módulos²²⁰ asignados;
- la fecha de realización de la clase;
- los objetivos, formulados desde el punto de vista de los alumnos;
- los contenidos a enseñar y a aprender;
- las estrategias (del docente) y las actividades (de los alumnos) integradas en un mismo apartado.

Desde lo descripto en este último aspecto curricular, es posible considerar la relación entre las intencionalidades perseguidas y las estrategias que promueven su logro, y las actividades a desplegar por los alumnos, según se visualiza en el siguiente esquema:

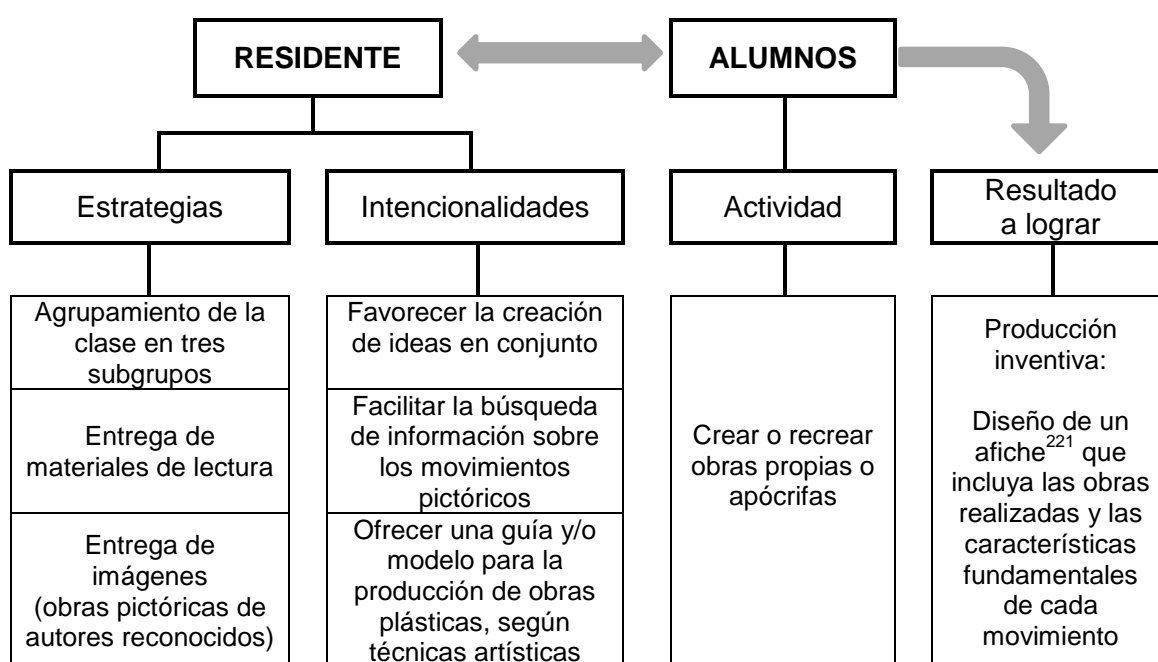


Figura 6.13. Caso N° 3. Relación entre las actividades de la residente y de los alumnos en función del resultado a lograr

²²⁰ Se denomina *módulo* a la unidad temporal en que se expresa el tiempo curricular asignado a las disciplinas que componen un plan de estudios. En el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires es equivalente a una hora reloj de clase.

²²¹ Un *afiche* es una lámina de papel o un cartel que exhibe una determinada información incluyendo dos elementos: el texto y la imagen. La elaboración de afiches es una actividad de aprendizaje muy difundida en nuestras escuelas y aplicable a variados usos y finalidades.

Un aspecto particular que presenta el plan es la inclusión, a modo de epígrafe de la clase, de una frase de Juan Carlos Castagnino²²²:

Estar libre de fórmulas y de dogmas no quiere decir que la obra de arte no refleje una ideología, sin lugar a dudas la refleja por la simple razón de que refleja al hombre que crea y ningún hombre auténtico vive sin ideología (PC).

Entendemos que el registro adquiere su sentido en las convicciones que defiende la residente respecto de la temática que aborda. En este orden, algunos propósitos incluidos en la fundamentación de la unidad didáctica resultan especialmente esclarecedores:

Mi propuesta didáctica intenta hacer hincapié en la contextualización del arte como expresión tanto artística como política. [...] En este contexto de las vanguardias intentaré relacionar la plástica con la literatura; cómo ambas se han “contagiado” en sus técnicas y apreciaciones del mundo; cómo cada arte y cada artista dio cuenta de su contexto y de su interioridad (UD).

2.2.2. Condiciones de elaboración de la propuesta

El plan de clase analizado guarda una estrecha continuidad temática con los planes anteriores y el siguiente. En verdad, el conjunto conforma una secuencia didáctica completa, en la que se incluyen diversos tipos de contenidos y, por ende, de actividades de aprendizaje.

Así, se parte de la recuperación de contenidos vistos con anterioridad: *“les pido que recuerden la materia del año pasado en donde vieron movimientos artísticos [...] e intentamos descubrir cuáles son los puntos de ruptura entre la tradición y la vanguardia”* (PC N° 2), tras lo cual se habilita el tratamiento de algunos temas como el concepto de vanguardia, su contexto socio-histórico de producción, o los movimientos artísticos cubismo, futurismo y dadaísmo. Estos se abordan desde perspectivas conceptuales (mediante lectura de textos, por ejemplo), tanto como desde la producción de obras plásticas siguiendo las pautas propias de cada corriente artística. La residente explicita que: *“En esa atmósfera artística no se dejarán de lado los aspectos teóricos ni conceptuales sino que ambos aspectos convergen para lograr una experiencia significativa”* (UD).

Asimismo, constituye una especificación de la planificación de unidad didáctica, cuyo cotejo mostramos a continuación:

²²² Juan Carlos Castagnino (1908 - 1972) fue un prestigioso pintor, arquitecto y dibujante argentino.

Componentes curriculares	Unidad didáctica	Plan de clase
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Distingan los lenguajes propios de cada movimiento artístico, pictórico y literario. - Analicen obras pictóricas y poesía de la vanguardia latinoamericana, argentina y europea. - Comprendan cada forma de experimentación como una búsqueda creativa y original en lo estético y en lo ético. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informarse sobre las técnicas artísticas de los movimientos vistos. - Crear o recrear obras que puedan ser representativas de cada movimiento. - Compartir material y crear ideas en conjunto. - Disfrutar de la actividad con seriedad.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de vanguardia. - Escritores y pintores principales de la Vanguardia del siglo XX en América y Europa. - Vinculación de la vanguardia literaria argentina con la plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cubismo, Futurismo y Dadaísmo. Pintores argentinos. - Collage. Técnicas principales de los movimientos.
Estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer consignas de experimentación artística, con el objetivo de que los estudiantes sientan ese momento como un espacio íntimo de libertad, juego y experimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de material de lectura e imágenes de las principales obras de autores reconocidos de los movimientos. - Guía en la observación de imágenes. - Agrupamiento: tres subgrupos.
Actividades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Pintar, dibujar y escribir a modo de autores apócrifos de los movimientos y técnicas vistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Producción inventiva: crear láminas a modo de los movimientos vistos; diseñar afiche informativo.

Tabla 6.22. Caso N° 3. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y los planes de clase, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.

Nota: Por razones lógicas de extensión, la tabla antecedente expone sólo algunas decisiones obrantes en las planificaciones analizadas, respetando el lenguaje original, aunque recortadas de expresiones más elaboradas.

2.2.3. Características atribuidas a la propuesta

Entre los rasgos que caracterizan la propuesta de trabajo, se reconocen los siguientes:

- Está formulada a modo de hipótesis tentativa, lo cual se advierte desde la reiteración de expresiones que denotan posibilidad, pero no certeza: *“intentaré”*, *“intentaremos”*.
- Se plantea determinada por las condiciones de temporalidad que definen a las clases escolares y el ritmo de trabajo que los estudiantes sean capaces de establecer.

- Integra el tratamiento de contenidos conceptuales (información sobre los movimientos artísticos considerados), procedimentales (el montaje del afiche) y actitudinales (la creatividad o inventiva para crear una obra propia):

[...] el [afiche] se irá construyendo con la información de las clases pasadas y la que sigue, puesto que es probable que la clase siguiente sea usada, al menos la primera hora, para ir montando el afiche definitivo (PC).

- Postula la construcción compartida del conocimiento, mediante el trabajo con otros, en grupo, y, a la vez, como un proceso gradual, secuenciado, posibilitado por la articulación de clases sucesivas.

- Orientada específicamente a la producción de una obra artística propia, diseña un tipo de clase que se identifica como centrada en la tarea. En esta situación, los alumnos se interrelacionan entre sí y se abocan a la realización de la tarea propuesta con apoyo en diversos materiales, como textos, artículos específicos, imágenes; en tanto que la residente desempeña una función orientadora y de intervención ante requerimientos puntuales.

2.2.4. Tipo y función asignada a las actividades de los alumnos

Desde lo declarado en el plan de clase, se advierte que la formación grupal es el modo de agrupamiento de los alumnos seleccionado para la realización de las actividades. La residente –recuperando experiencias escolares y universitarias propias– sostiene que la modalidad favorece el fortalecimiento de vínculos entre sus integrantes, tanto como la construcción de un clima de trabajo más distendido, donde el intercambio de ideas y la discusión se combinan con la responsabilidad y el hacerse cargo del desarrollo de la tarea delegada:

Recuerdo que en la escuela trabajábamos con uno o dos compañeros más. En la universidad también, está muy bueno por el intercambio, por la unión que generás, el vínculo. [...] En este caso, me gustaría reforzar un vínculo que ellos ya tienen, [...] que puedan compartir y se relajen un poco. [...] [Trabajando en grupo, los alumnos] aprenden a discutir ideas, a compartir, el tema de la responsabilidad se ve también ahí mucho. Justamente porque yo estoy delegando, ellos se pasan mucho (1ªE, p. 6).

Asimismo, se anticipa que los alumnos desarrollarán una única actividad práctica, la cual se nombra como “*producción inventiva*” y consiste en la producción grupal de una obra pictórica a semejanza de las creaciones de ciertos movimientos artísticos, mediante la técnica del collage. Ahora bien, como nadie inventa nada desde la nada, la realización de la actividad propuesta requiere partir del reconocimiento de los rasgos propios del movimiento escogido, lo cual amerita una inmersión en los

textos trabajados y la recuperación de sus contenidos. Y, a continuación, intercambiar opiniones entre los integrantes del grupo para decidir qué construir y cómo hacerlo. En esta etapa, cobra especial importancia la búsqueda, selección y adecuación de recortes de materiales gráficos (revistas, por ejemplo) para dotar de sentido a la producción en ciernes.

En este encuadre de trabajo, se supone y se confía en que la comprensión de la información básica, la creatividad en la producción de la obra propia y el cuidado en su materialización se combinen generando un espacio de experimentación singular y potencialmente significativo:

[...] el arte en su aspecto inventivo, completa el proceso de aprendizaje a través de la experiencia de la creación, del juego con las texturas, los colores (UD).

2.3. La planificación como proceso

A partir de la asignación del tema a desarrollar (los movimientos literarios vanguardistas), las primeras ideas en torno a las cuales la residente habrá de elaborar la planificación de la unidad didáctica se conforman en un marco de amplia libertad de elección, asociadas a un interés personal por la pintura y recuperando un aspecto especialmente enfatizado por la profesora orientadora, la poesía visual:

[...] íbamos a ver vanguardias, lo primero que pensé fue en las vanguardias pictóricas. En Argentina, muchos pintores están relacionados con poetas, escritores y hay mucha comunicación entre ellos. [...] Ya hacía un tiempo, desde que la profesora me dijo que tenía que trabajar vanguardias, que yo venía comprando unos libros de arte "Pintores argentinos del siglo XX" y me compré un librito "50 cosas que hay que saber de arte". Yo ya tenía un motivo, cuando ella me dijo esto, dije, por ahí puedo combinarlos, justo que estoy leyendo esto y me gusta muchísimo, me interesa [...]. La profesora insistió, realmente me dijo: "Hacé lo que quieras" y a medida que íbamos charlando ella siempre... –antes, cuando estaba haciendo las observaciones– siempre hacía hincapié en la poesía visual²²³ (1ªE, p. 6-8).

De este modo, en el origen del proceso de planificación se conjugan distintos aspectos que configuran y articulan la propuesta didáctica elaborada:

- Una vertiente externa representada en la figura de la profesora orientadora que asigna un tema y habilita una práctica autónoma.

²²³ La *poesía visual* es una forma de poesía no verbal, en la que la imagen –el elemento plástico, en todas sus facetas, técnicas y soportes–, predomina sobre el resto de los componentes. En Argentina, el género se inició en 1932, con el poema *Cantar de las ranas* de Oliverio Girondo (1891 – 1967). Este poema, incluido en el libro *Espantapájaros (al alcance de todos)*, es un caligrama que toma la figura del espantapájaros protagonista del libro.

- Una línea de conocimiento profesional asociada a la detección de un contenido curricular portador de rasgos particulares en la comprensión de lo literario.

- Un interés personal –el gusto de la residente por la pintura– que, más allá de su agrado por el tema, la pone en la situación de aprender por su cuenta un contenido no perteneciente al currículum de su carrera universitaria, aunque seguramente apelando a las herramientas conceptuales construidas durante su transcurso:

No es que sea una avezada [en pintura] ni que la tenga re-clara. Estudié un poco, leí, yo ya tenía las láminas vistas. No es que tenía mucha lectura sobre el tema, pero me pareció que podía aprenderlo (1ªE, p. 6).

- Alineado a la vía personal, se suma, además, un deseo reprimido en el ejercicio laboral que desempeña en paralelo a su formación docente: organizar e implementar clases más creativas. Se trata de un deseo que no sólo se refiere a realizar algo hasta el momento denegado, sino que también implica vencer el temor a llevarlo adelante, dándose permiso para probar y experimentar. La residente encuentra en la Residencia el espacio oportuno para autorizarse a ensayar:

También esa necesidad de hacer esta actividad. Usar este espacio. Yo doy clase. Siempre me sentí que no me animaba a dar clases más creativas, porque pensaba que alguien podría venir a decirme que esto no es lo que tenía que hacer o... Al final eso nunca existe, pero uno siempre tiene esa idea. Bueno, voy a usar este espacio, probarlo. [...] yo siempre me limité mucho, me reprimí de trabajar la cuestión artística en clase, de juntar estos dos lenguajes, bueno, por ahí este es el momento... (1ªE, p. 3-7).

Otorgando sentido a todo lo anterior, se parte del conocimiento del alumnado en términos de posibilidades de aprendizaje y vínculos construidos. En este orden, las decisiones tomadas parecen sostenerse en dos pilares:

- Un punto de vista didáctico, por el que se plantea el acercamiento al tema y particularmente a la escritura desde la pintura, donde los juegos de color y de forma inherentes a las obras pictóricas, así como la posibilidad de ensayar expresiones creativas propias son pensados como un disparador significativo:

Y me pareció interesante como para romper el hielo, un poco relajarse, con las formas, con el collage... y después hay que escribir, escribir siempre es más duro, me parece, lo tenemos un poco más alejado y más la poesía. Si bien va a ser mediante juegos, pensé que sería útil este corte por la pintura [...] el tema estaba bueno como un disparador también (1ªE, p. 6).

- La asunción del carácter político adscripto a la docencia, en función del cual confía en que la visualización de producciones grupales semejantes incida en el debilitamiento de las diferencias entre compañeros percibidas:

Yo pensé primero en actividades artísticas, más creativas y de conjunto, para poder encontrar esto en común: la expresión de los gustos; salir un poco de otras diferencias que yo vi en lo poco que estuve en este curso, que me parece que son más de contexto social, digamos, de procedencia económica, si se quiere, [...] Tratar de ir ahí, a eso, que después se vean en sus trabajos que son bastante parecidos en general. Y tratar de lograr esto (1ªE, p. 5).

El nivel de desafío contenido en la propuesta es refrendado muy elocuentemente por la profesora asesora, quien al respecto sostiene:

Me pasó en el asesoramiento que escuchaba las descripciones que una residente me hacía de las clases, de los chicos, de sus dificultades, y ¡los temas eran las vanguardias! –“Me estás hablando de chicos que no pueden construir un buen texto y vos les estás hablando de vanguardias...!”–, –“Lo tengo que hacer”. Y ella en algún punto lo celebraba. [...] Yo hubiera dicho que era una cuestión de estafa, esto de dar contenidos que están muy alejados para los chicos. Y no. La practicante me hizo pensarlo de otra manera, digamos, es la posibilidad de acercarlos a ese capital simbólico, que les está tan vedado, desde sus posibilidades. La verdad es que lo hizo de una manera muy profesional, porque en el contexto era mucho lo que faltaba, o lo que uno diría con esta teoría del déficit, nefasta, que esos chicos tenían mucho déficit para trabajar esos contenidos, en otro momento hubiera sido impensado (EPA).

Desde un punto de vista más concreto, planifica su propuesta integrada a la última intervención de la profesora orientadora, la cual se toma como plataforma para desplegar los temas previstos y, en particular, crear el encuadre para propiciar las actividades creativas:

Anteriormente con la profesora habían visto un video sobre modernismo y vanguardia –una clase antes que comenzaran las mías–, entonces traté de ir enganchando. Ese video adelantaba el tema pero no decía todo, me venía muy bien para avanzar y después volver a ver el video y retomar. Y si bien los alumnos veían todo esto como muy teórico y que obviamente las preguntas “¿Para qué esto?” o “¿Por qué?” salieron, fue la base para tratar de trabajar con otro lenguaje y la expresión, por eso también pensé un poco en esto del collage (1ªE, p. 8).

Se considera que esta decisión es relevante, en tanto que la aproximación al corpus de la vanguardia literaria argentina se propone a partir de la experiencia vivida en la producción de una obra plástica con base en los cánones de las vanguardias pictóricas. De este modo, el camino hacia el trabajo con los textos literarios –su lectura y análisis– se inicia en una práctica grupal socializante y significativa, lo cual concuerda con las modalidades actuales de enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria.

La residente reconoce haber iniciado el período de Residencia contando con la organización general que brinda la unidad didáctica y con un primer conjunto de planes de clase, mas no con la totalidad de estos últimos. Fundamenta esta realización parcial en la necesidad de tomar en consideración lo que sucede en las prácticas reales para planificar en consecuencia. Así, la planificación se concibe como

una tarea en permanente ajuste, donde la observación y estimación valorativa de los acontecimientos del aula señalan el rumbo de las acciones a emprender:

Si bien tengo los temas de toda la unidad, no pensé las actividades de todas las clases, porque voy viendo un poco también. [...] Voy desmembrando, en realidad, porque la verdad es que a mí se me hace muy amplio todo, voy tratando de ajustar según las clases. [...] Y el material, por ejemplo, también, tengo 3 o 4 textos ahí, que voy viendo según lo que pasa en la clase (1ªE, p. 5-8).

Finalmente, Nayla sostiene haber elaborado las planificaciones en forma individual, con apoyo en algunos textos (de arte y de literatura). De un encuentro con la profesora asesora rescata sus orientaciones en orden a reducir ansiedades y generar confianza en su propuesta:

Fui a hablar con ella [la profesora asesora], me dio mucha tranquilidad, en realidad, porque... Fui cuando ya estaba todo resuelto. Sí, porque al principio... no estoy muy acostumbrada a ir a la consulta, es la realidad, porque siempre tengo que hacer todo sola. Pero me hizo bien. [...] Sí, ella me ayudó. [...] [Me dijo] que me tranquilice en la práctica y que confíe en las actividades que yo hacía (1ªE, p. 9).

2.4. Las planificaciones de clase desde la temporalidad

La observación de una clase correspondiente al tercio final de la Residencia – clase N° 13– nos permitió reparar en los modos de uso de los planes de clase a lo largo del período. Atendiendo en particular a los documentos del último tramo, pudimos advertir que, si bien los planes mantenían la estructura diseñada al comienzo de las prácticas, incluían numerosas observaciones referidas a anticipaciones o reacomodamientos de las propuestas programadas. A partir de las conversaciones sostenidas con la profesora orientadora y con la residente en la segunda entrevista, fue posible establecer que tales adecuaciones obedecían al entrecruzamiento de eventos y actividades institucionales, y de proyectos del propio alumnado con las fechas programadas para el dictado de las clases.

[...] hay actividades que se hicieron como una semana después. Tendrían que haber caído un miércoles, porque tenemos dos horas de clase [...] Hablando con la profesora acomodamos las actividades... Acá, ¿ves? Esto está todo modificado [la planificación de clase], porque justamente decía... [...], pero al final no se dio ninguna de las dos cosas, que es lo que dice acá [en las observaciones], porque ese miércoles no hubo clase, yo me enteré ahí, porque la profesora tenía que integrar una mesa de examen, por eso yo después modifiqué todo. Así que hicimos ésta [señala planificación de próximo martes] y quedó esta clase [planificada para el día miércoles] para el próximo martes, con las modificaciones señaladas (2ªE, p. 12).

En general, todas las situaciones imprevistas que se le fueron presentando, los días de pocos alumnos, el día del Certamen del saber que se suspendieron las clases, al otro día que los chicos estaban enojados porque habían perdido, todo eso, lo retomó,

lo dio vuelta y lo usó para poder trabajar mejor con ellos. Hay dos chicas que la semana que viene se van, por eso también adelantó el trabajo, no lo hizo la última clase porque se van de viaje de egresadas. También se acomodó a eso (EPO).

Desde la descripción de estos emergentes no previstos, nos preguntamos ¿qué es posible leer en torno al diseño de las planificaciones de clases como una competencia docente construida por la residente? En principio, no dudamos de que ha desarrollado la competencia no sólo para elaborarlas, sino también para ponerlas en práctica, esto es, emplearlas para organizar previsible y anticipadamente las tareas a emprender en concordancia con la funcionalidad a que estos documentos remiten, movilizando saberes de distinto tipo –como se verá a continuación–. Ahora bien, plantarle cara a los imprevistos adecuando sus prácticas a nuevas fechas y distintas duraciones de las clases incorpora un valor agregado a esta competencia en construcción que tiende a la resolución de un problema en base a actitudes de apertura y juicio profesional.

2.5. Saberes movilizados

La observación y el análisis de las planificaciones producidas por la residente nos permiten reconocer la movilización de los siguientes saberes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura del Diseño curricular de Educación Secundaria. - Relación de la literatura con otras manifestaciones artísticas. - Aproximación a la lectura literaria desde prácticas expresivas y lúdicas. - Selección de textos a leer.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - La relación de la literatura con la pintura. - La concepción del arte y la literatura como expresiones artísticas y políticas.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidades</i> - Inscripción de la propuesta diaria en una secuencia didáctica de mayor alcance y duración. - Composición de los planes articulando coherentemente los distintos elementos curriculares.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepción de enseñanza</i> - El docente como guía del aprendizaje del alumno. - La planificación como propuesta condicional y articulada. - La selección e integración de actividades en relación con el contenido a enseñar.

Saberes psicológicos y psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimientos</i> - Características generales y disposiciones para el trabajo escolar de los alumnos (diagnóstico áulico)
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepción de aprendizaje</i> - Aprendizaje significativo (relación con aprendizajes anteriores). - Aprendizaje colaborativo. - El carácter procesual, gradual. - Participación (protagonismo) de los alumnos.
Saberes instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidad</i> - Búsqueda selectiva de materiales de apoyo a la enseñanza (recursos externos): Textos disciplinares específicos en relación al contenido a enseñar, artículos, libros de arte, imágenes digitalizadas.
Saberes personales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en la potencialidad de la propuesta de actividades. - Confianza en las posibilidades de apropiación de contenidos complejos y de expresión creativa por parte del alumnado. - Apertura y adecuación a los cambios imprevistos.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamiento docente asumido por la residente: supera el carácter ficcional atribuido usualmente a la Residencia. - La significación de la Residencia como espacio para la prueba y la experimentación.

Tabla 6.23. Caso N° 3. Tipos de saberes movilizados en los procesos de planificación de unidad didáctica y de clases.

3. COMPETENCIA PARA INTERVENIR PEDAGÓGICAMENTE EN EL CURSO ASIGNADO

Nos aproximamos al análisis de la intervención pedagógica de la residente, a partir de una breve descripción del aula, donde la ubicación y el modo de agrupamiento de los sujetos pedagógicos durante la clase observada permiten hacernos una representación más clara del ambiente de aprendizaje construido.

3.1. Ambientación general de la clase

Un grupo no muy numeroso de alumnos del 6° año aguardaba suficientemente tranquilo el comienzo de la próxima clase: los días martes, a las 9:40 horas, comenzaba la hora de Literatura. La investigadora ya estaba esperando cercana a la puerta de entrada del aula cuando llegó la residente y poco después, la profesora orientadora y –completando el cuadro de visitantes– el profesor de Práctica docente. Con el sonido del timbre que señalaba el reinicio de las tareas escolares luego del intervalo de recreo, ingresamos al aula intercambiando saludos más o menos generales y nos ubicamos allí donde podíamos distinguir un espacio libre que interfiriera lo menos posible con la actividad cotidiana del aula.

Luego de una breve intervención de la residente –que comentaremos más adelante–, los sujetos que asistíamos al encuentro quedamos ubicados de la siguiente manera:

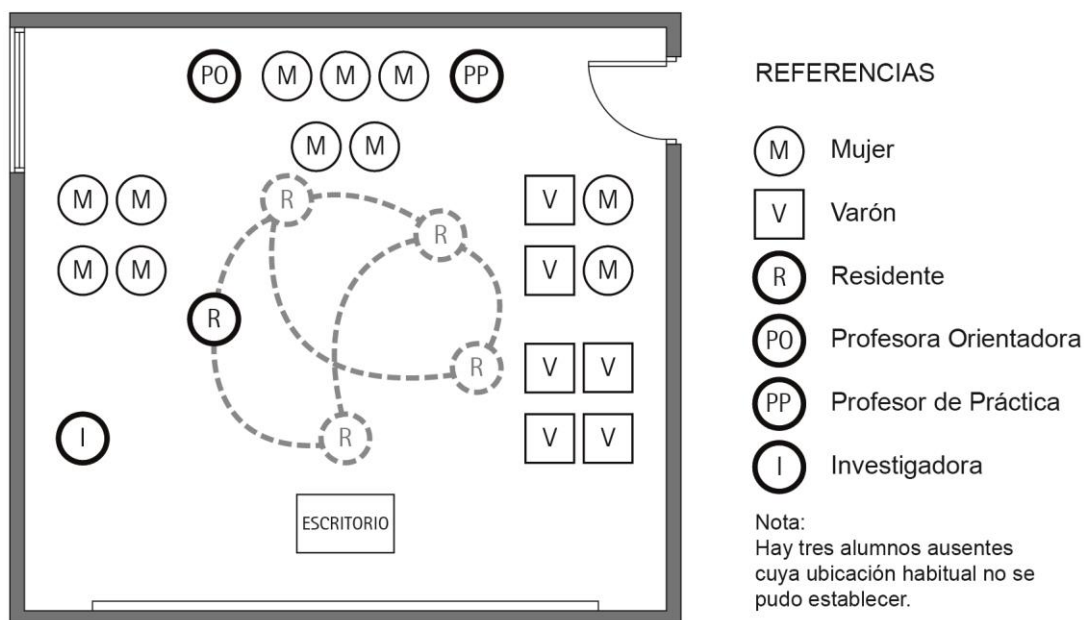


Figura 6.14. Caso N° 3. Distribución de sujetos en el aula, durante el desarrollo de la clase observada.

La distribución de los alumnos en el aula muestra la conformación de tres grupos bien diferenciados tanto espacialmente como por las características de los integrantes que reúne. Así, se observan dos grupos constituidos exclusivamente por mujeres, con un número parejo de miembros, y un tercer grupo mixto, con predominio de varones y mayor cantidad de alumnos. Desde la perspectiva de la residente, las ubicaciones no son casuales o fortuitas; antes bien, los agrupamientos se corresponden con el origen socio-económico de los estudiantes, según el cual “la competencia lingüística y de aprendizaje en general” (DIA)²²⁴, tanto como los intereses y gustos son comunes y compartidos para cada sector. A juzgar por la recurrencia con que aparece en su discurso escrito (diagnóstico áulico, unidad didáctica) y oral (entrevista), se interpreta que es algo que le preocupa:

²²⁴ “[...] existe cierta rivalidad, cierta competencia basada en la meritocracia. Noté cierta falta de solidaridad de parte del grupo de varones, que son los que parecieran tener mayor liderazgo debido a sus logros académicos; en ese grupo se encuentran un abanderado y dos escoltas” (DIA). Resulta al menos curioso advertir el uso de la palabra “competencia” (en el texto y en esta referencia) según dos acepciones diferentes: como saber del sujeto y como contienda o disputa entre sujetos.

El grupo –a mi manera de ver– está dividido en los tres grupos en los que se trabajó. Yo en un momento no me animé a ser demasiado invasiva, pero dije si algunos del grupo que es muy numeroso se quieren cambiar, pero no movieron un pelo. Si bien no se llevan mal, es algo que veo que hay tres columnas ahí o tres filas inamovibles (1ºE, p. 5).

La percepción de esta fuerte división compromete a Nayla a buscar una forma de lograr una mayor y genuina integración entre los alumnos.

3.2. Análisis de la clase

Para comprender mejor lo sucedido en esta clase, es oportuno comenzar ubicándola en la secuencia didáctica de la que forma parte, según lo que se declara en los planes de clase. La siguiente tabla esquematiza tal secuencia:



Componentes curriculares	Clase N° 1	Clase N° 2	Clase N° 3	Clase N° 4
Contenidos	Concepto de vanguardia. Contextualización histórica.	Movimientos artísticos. Arte clásico y vanguardista.	Técnicas artísticas de los movimientos vanguardistas.	
Estrategias metodológicas	Diálogo, interrogatorio.	Diálogo, interrogatorio. Presentación de imágenes pictóricas.	Coordinación de trabajo en grupo. Ofrecimiento de textos e imágenes.	Orientación y acompañamiento del trabajo grupal.
Actividades principales	Lectura de artículo. Selección de conceptos claves.	Reconocimiento de los puntos de ruptura entre la tradición y la vanguardia.	Producción de un afiche. Actividad plástica: collage	Completamiento de afiche. Actividad de escritura (aspectos, técnicas, reseña crítica)

Tabla 6.24. Caso N° 3. Ubicación de la clase observada en la secuencia didáctica.

Tal como puede colegirse, la clase está destinada predominantemente a la realización de una actividad plástica²²⁵ a trabajarse en forma grupal: la realización de un afiche que comunique los rasgos fundamentales de un movimiento pictórico de

²²⁵ Se denomina *actividad plástica* a todas aquellas actividades que integran la expresión de color y forma, ya sea bidimensional (en plano) o en volumen.

vanguardia (texto) y una ilustración de referencia (imagen) basada en la técnica de collage. En carácter de síntesis integradora y, a la vez, de ágil visualización, la plasmación de la lámina imbrica la comprensión de los contenidos con la capacidad de crear y expresarse con otros. Para la residente, la actividad pone en juego:

[...] la construcción del saber, del conocimiento, de la habilidad también, el trabajo colaborativo, compartir ideas. En un grupo, por ejemplo, consensuaron que en común tenían la música, entonces el collage tenía que ver con eso [...] se ve una guitarra, de manera cubista (1ªE, p. 4).

Desde el análisis de lo observado, la clase se despliega en los siguientes tipos de actividades que conforman segmentos diferenciados, según las estrategias metodológicas empleadas:

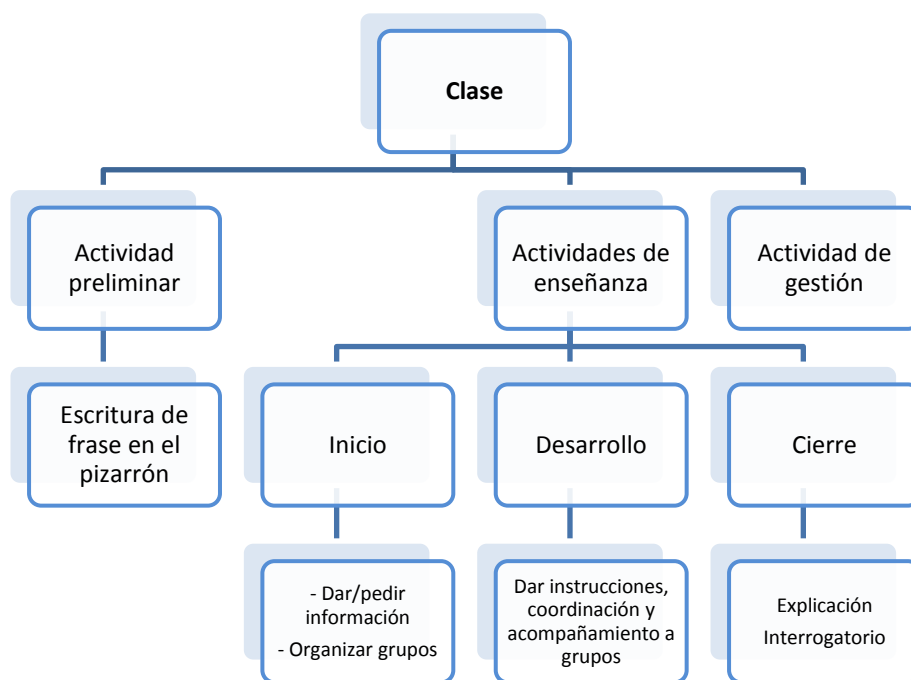


Figura 6.15. Caso N° 3. Estructura de actividades de la clase del día.

3.2.1. Actividad preliminar

La residente solicita que alguien con buena letra escriba algo en el pizarrón, para lo cual le entrega una ficha con un texto a un alumno que se ofrece. Se trata del fragmento de una frase del pintor argentino Juan Carlos Castagnino que se encuentra registrado en el plan de clase correspondiente. Resulta por lo menos curioso que, una vez completada su transcripción, queda expuesta pero sin intervención alguna sobre ella. Desde la perspectiva de la residente, la cita se define como una “frase

disparadora” que actúa a manera de nexo entre las conceptualizaciones teóricas trabajadas y la producción plástica a realizar. Así, las intenciones se orientan a:

Vincular los temas teóricos y reconocer que los pintores [...] no solamente son personas que se expresan a través del arte, que sí es el canal más importante, pero también son pensadores y justamente la vanguardia tiene que ver con una cuestión ideológica. [...] hay autores que se vinculan muchísimo a lo político. Entonces, un poquito ir retomando esta cuestión, si bien estamos trabajando con lo material y con el color y con la goma de pegar, etc., siempre hay una ideología detrás y más con las vanguardias que van y rompen con todo [...] Un poco hilar (1ªE, p. 1).

Asimismo, formando parte de las decisiones adoptadas con anterioridad, deja librado su abordaje al momento en que el alumnado manifestara alguna inquietud al respecto:

Un poco pensé si en algún momento alguien me llama la atención se puede trabajar, no tenía... se podía trabajar tanto en el medio, como en el final, como al principio. Si alguien me preguntaba en seguida, lo podíamos trabajar. Yo vi que de movida se engancharon con el material, así que decidí que trabajaran con eso y después ya inmersos en el trabajo, quizá... (1ªE, p. 1).

La selección de esta estrategia es producto de una doble vía: por un lado, su aceptación personal en orden a la función que cumplen este tipo de frases de cara a la realización de un trabajo complejo; por otro lado, el hallazgo de una cita coherente con los contenidos en tratamiento:

Observando las láminas... A mí me gustan mucho las frases disparadoras. [...] la encontré en una lámina, me gustó mucho lo que decía, era sintética, guiaba en los temas, era de un pintor argentino, cuando estábamos viendo vanguardias europeas... (1ªE, p. 2).

Como información agregada, es relevante recuperar que Nayla menciona haber hablado con otro compañero residente que había recurrido a una modalidad de intervención semejante. Aunque respondientes a una intencionalidad y un formato básico diferentes, ambas estrategias guardan puntos en común:

Y el otro día un compañero después me contó que él trabajó también con poemas, pero con otro objetivo, una cuestión de extrañamiento. Él trabajaba un tema, pero el poema estaba en el pizarrón y se hablaba para romper dramáticas. Creo que lo de él es más creativo, yo soy un poco más racional (1ªE, p. 3).

Entendemos que el intercambio de experiencias entre compañeros en idéntica situación constituye una vertiente formativa de singular importancia. En este sentido, habremos de convenir en que la Residencia abre un espacio que habilita el trabajo con otros, que –por compartido y solidario– quiebra la cultura individualista predominante en la tarea docente e instala otras formas posibles de ejercerla.

3.2.2. Actividades de enseñanza

Tal como se observa en la Figura 6.15, se reconocen tres segmentos de actividad que, a su vez, se corresponden con los momentos clásicos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.

3.2.2.1. Inicio

Se trata de un momento breve que se orienta a iniciar el trabajo previsto y en conocimiento de los alumnos:

[...] la clase anterior ya habíamos hablado de esto. Generalmente me gusta anticipar un poco lo que vamos a hacer y ellos ya sabían qué íbamos a hacer (1ªE, p. 3).

Desde las notas registradas en el diario de campo, se señalan dos intervenciones diferenciadas pero concurrentes al mismo fin:

a) Ofrecimiento y pedido de información, donde anuncia que trajo materiales para hacer las láminas y pregunta a los alumnos si trajeron los materiales teóricos y si vieron láminas sobre los movimientos tratados.

b) Organización de la actividad grupal, para lo cual solicita que se dispongan en los grupos conformados durante la clase anterior (RC).

La intención del momento está puesta en crear las condiciones adecuadas para realizar la tarea, a partir de informarse sobre el estado de los estudiantes en relación con los requerimientos básicos (lecturas realizadas y provisión de materiales) que la producción plástica requiere. En este sentido, la residente procura consensuar un punto de partida, el cual aparece tensionado entre dos polos: por un lado, su propia representación acerca del vínculo a establecer con adolescentes mayores, basado en la autonomía y el trabajo sin presiones espurias (la evaluación, en este caso); por otro, los hábitos de estudio de los alumnos que se manifiestan como más laxos y adaptados a las exigencias del día:

[...] yo doy un texto, yo trato de que sean herramientas, son chicos grandes, son de 6° año y también quiero implementar un poco esto de... No de "Léanlo, léanlo, léanlo...", sino "Esto es para leer, ustedes tienen...". Yo en la última clase me di cuenta de que no habían profundizado demasiado; hoy ya lo tenían en el banco, algunos, no todos, por lo menos lo habían leído un poco. [...] Pero, bueno, también ellos reaccionan muy en el momento, van más ahí, más al día y piensan que los vas a evaluar, que es lo que quiero evitar. [...] quiero que trabajen más relajados (1ªE, p. 2).

El intento puede connotarse como pretencioso y, a la vez, comprometido con el cambio de comprensiones y rutinas. No es tan habitual que los docentes asignen

márgenes de libertad a grupos heterogéneos, con distintos niveles de apropiación y rendimiento, ni tampoco es fácil modificar el imaginario estudiantil según el cual todas las actividades escolares están sujetas a miradas evaluativas.

3.2.2.2. Desarrollo

Las estrategias metodológicas de este momento de la clase remiten a la impartición de instrucciones, la coordinación y el acompañamiento del trabajo en grupo.

Primeramente, la residente se dirige a cada uno de los tres grupos conformados, les explica la tarea a realizar recuperando los puntos a incluir en el afiche e instruye sobre una posible distribución de las elaboraciones escritas y la producción gráfica. Así, recuperando un fragmento grabado, la escuchamos ofrecer estas orientaciones a un grupo:

El afiche tiene que tener: poner un título acorde al movimiento, un recuadro con características fundamentales, alguna fecha, algún autor. Deberían buscar alguna lámina de autor para inspirarse..., por acá las técnicas principales del movimiento... ¿Se acuerdan que habíamos hablado sobre el tema, el color...? Y por acá las láminas creativas, una de cada una de ustedes o una hecha por las cuatro. Yo les traje para que vean algunas imágenes [muestra imágenes de un libro de arte de pintores argentinos]. Usen también las imágenes de la computadora para inspirarse. [...] No importa si no lo terminan, lo terminaremos mañana que tenemos dos horas (CI 3-G).

Vista de este modo, pareciera ser una acción suficientemente común, sobre la cual no hay mucho para decir. Sin embargo, esta forma de plantear el trabajo es observada por la profesora orientadora, quien, entre los aspectos a mejorar de la Ficha de observación de la clase del día, registra lo siguiente:

No explicó la consigna de trabajo a todo el grupo, lo fue haciendo grupo por grupo. Esto generó cierta dispersión en los grupos que esperaban la explicación (FO-CI 3).

Nos permitimos disentir con tal señalamiento y ello fundado en varias razones. Desde un punto de visto didáctico, entendemos que la tarea de brindar explicaciones sobre una actividad a realizar (como cualquier otra acción de enseñanza que emprenda el docente) no reconoce un único modo de hacerse; bien puede llevarse a cabo ofreciendo las explicaciones al grupo áulico total o bien hacerse separadamente por grupo. En cualquier caso, la elección de una u otra forma dependerá de la consideración de los factores que gravitan sobre la situación, entre los cuales, pueden considerarse, al menos, los siguientes:

- a) la cantidad de subgrupos que requieren atención;
- b) las características del alumnado que conforma cada subgrupo;
- c) la mayor o menor complejidad de las instrucciones a impartir;
- d) el tiempo que demandarán las explicaciones pertinentes;

En este sentido, la situación áulica contemplaba la subdivisión de sólo tres grupos, de distinta conformación respecto del rendimiento escolar y el nivel de participación habitual de sus integrantes (según consta en las descripciones diagnósticas producidas por la residente y reafirmadas por la profesora orientadora²²⁶). Todos los estudiantes estaban en conocimiento de la realización de esta actividad y de los aspectos a tratar desde la clase anterior; por ende, la presentación de consignas actuó a título de recordatorio. Paralelamente, el acercamiento le permitió a la residente informarse sobre las lecturas realizadas y la tenencia de materiales de trabajo en cada agrupación, de manera de ocuparse de su reposición ante el eventual faltante.

Asimismo, consideramos que cada una de las modalidades en discusión ofrece ventajas y desventajas que es preciso aquilatar. Así, instruir en conjunto permite ahorrar tiempo y compartir dudas en general; como contrapartida, obstaculiza la atención a las situaciones individuales. Instruir por separado a cada grupo conlleva el perjuicio de insumir más tiempo, pero se compensa con la calidad del asesoramiento al interior del agrupamiento. Los platillos de la balanza oscilan entre tiempo y calidad, entre atención a la generalidad y a la particularidad; el equilibrio es inestable y condicionado por las circunstancias contextuales.

En apoyo de la decisión tomada por la residente, nos permitimos recuperar una experiencia de aprendizaje producida durante el cursado de un Seminario de posgrado sobre Procesos didácticos: Proceso de enseñanza, dictado por Gloria Edelstein²²⁷, en 2001. Durante su transcurso, dirigió una microclase, a partir de organizar el curso en seis grupos y explicar las consignas incorporándose a cada uno de ellos sucesivamente. Durante el análisis que se produjo a posteriori, se concluyó que de este modo creaba un vínculo más estrecho con los integrantes conformando lo que la

²²⁶ *“Este sector que es el que siempre participa, que siempre trabaja y que siempre te sigue el ritmo... va solo. Pero con estos otros, que tienen que remontar una materia, que tienen que sacarse un 9, un 10..., tienen que hacer otros esfuerzos”* (EPO).

²²⁷ La Doctora en Ciencias de la Educación Gloria Edelstein es una de las principales referentes del país en temáticas referidas a la formación docente, el análisis y la investigación de las prácticas de la enseñanza.

pedagoga llamó un “nicho”, es decir, un lugar protegido, cercano, amable, contenedor, que por íntimo generaba el impulso inicial y promovía el compromiso con la tarea.

Durante la fase de coordinación y acompañamiento al trabajo en los grupos, la residente recorre las distintas mesas de trabajo atendiendo a las necesidades emergentes: responde a inquietudes o dudas, repone materiales teóricos donde advierte faltantes, distribuye materiales de trabajo en los grupos según lo requieran (papeles afiche, tijeras, revistas, fibrones²²⁸, goma de pegar), formula preguntas orientadoras (“¿Cómo lograban los pintores ese dinamismo?”), orienta el proceso (“Primero traten de pensar cómo harán su cuadro”), muestra imágenes pictóricas de libros de arte y recuerda su observación en los ordenadores personales (RC):

[...] trataba de hablar para que no pensarán que estaba controlando, sino para que sintieran mi presencia; si necesitaban ayuda en algo, por ahí, hacía comentarios por algo que hubieran hecho. Estaban muy buenos los dibujos. Creo que dos veces nada más intervine para hacer una pequeña corrección de una cosa [...] Yo les pasé las imágenes con un pen-drive y ellos las vieron en las netbooks. Además yo les llevé mis láminas. Me gusta mucho que tengan el libro en las manos. A la hora de dibujar y hacer el collage, vieron muchas de las láminas mías que eran de pintores argentinos (1ªE, p. 6-7).

Se percibe un ambiente distendido en la clase; el murmullo de las conversaciones no interfiere en el trabajo, porque el aula es amplia. Los alumnos hojean revistas en busca de ilustraciones que les resulten apropiadas, recortan figuras, letras, palabras, pliegan papeles, dialogan entre ellos, se ríen, leen alternadamente los textos teóricos, proponen alternativas aún a nivel de preguntas, miran imágenes en sus ordenadores, se desplazan libremente por el aula buscando materiales, alguno no hace nada (RC).

Transcurridos unos minutos, Nayla (acaso sorpresivamente) anuncia a todos los alumnos que les propondrá un modelo y, acto seguido, lo dibuja en el pizarrón y vuelve a explicar para todos las partes constitutivas. La aparente contradicción de esta intervención con el encuadre que se venía planteando motivó que indagáramos acerca de los motivos que produjeron este cambio de enfoque. Desde la perspectiva de la residente, la propuesta se orienta hacia el logro de una “producción inventiva” (PC); por ende, en la clase puntea los aspectos esperados en el afiche y concede libertad a los alumnos para diseñar su distribución en el plano: “Después pasé por los grupos y les dije: ‘Ustedes lo hacen como quieran’ ” (1ªE, p. 4). Sin embargo, la profesora

²²⁸ En Argentina, se llama *fibrón* a un lápiz marcador de punta muy gruesa.

orientadora observa que la consigna no resulta clara²²⁹ y le solicita que presente un modelo:

[...] yo en primera instancia, lo planteé como puntos que tenían que estar en el afiche, que era el tema de las técnicas, que ellos pensarán para poder discriminar... [...] La parte más creativa iba a estar, en parte, en la reseña, porque ellos iban a explicar por qué la imagen era característica del movimiento y, después, en su collage, que ahí tenían bastante libertad. Pero bueno, después la profesora me dijo que no estaba muy clara la consigna, porque me preguntaban, que armara un esquema base... [...] Entonces traté de organizar en función de lo que me había dicho la profesora (1ªE, p. 4).

El episodio revela nuevamente el cruce de miradas sobre los posibles modos de intervención. Entendemos que la paradójica tensión entre directividad y creatividad en los procesos didácticos –los alcances, posibilidades y límites de cada alternativa– se inscribe y resuelve en el marco de unas concepciones más amplias de educación, de los propósitos de la enseñanza y aun del tipo de sujeto que se intente formar. En la inmediatez de los acontecimientos del aula, la residente optó por aceptar la observación de la profesora orientadora, en consonancia con su lugar de docente en formación y el particular contexto de práctica supervisada que le cabe al período de Residencia por definición.

3.2.2.3. Cierre

Durante los últimos minutos de la clase y sin llegar a suspender totalmente los trabajos que estaban realizando los alumnos en sus respectivos grupos, se ubica al frente del aula, cercana al pizarrón y desde allí se dirige al alumnado iniciando el siguiente diálogo:

Residente: *¿Se acuerdan que en la clase pasada el tema había sido “Vanguardias”? Bueno, esta clase también es sobre Vanguardias, pero lo estamos viendo de una manera diferente, tratamos de conocer de una manera más práctica lo que fueron las vanguardias. ¿Cuáles eran las características fundamentales de la vanguardia que recuerdan? Esas palabras clave que habían buscado...*

Alumnos [sucesivamente y por momentos superpuestos]: *–“Cambio”. –“Ruptura”. –“Anti-tradicional”. –“Avant-garde”. –“Guerra”*

Residente: *¿Por qué guerra?*

Alumno: *Por lo del Guernica.*

Residente: *¿De qué manera? [...]*

Residente: *Pensando en esto, les traje esta frase para que la pensáramos, porque justamente los movimientos vanguardistas interpretaban a su manera lo que pasaba en la realidad. ¿Alguien quiere leer la frase?*

Alumna: *Yo.*

Residente: *Fuerte.*

²²⁹ “Plantear más claramente la consigna de trabajo” (PO-FO-CI 2).

Alumna [lee]: *“Estar libre de fórmulas y de dogmas no quiere decir que la obra de arte no refleje una ideología, sin lugar a dudas la refleja por la simple razón de que refleja al hombre que crea y ningún hombre auténtico vive sin ideología”.*

Alumna: *¿Puedo leerla de nuevo?*

Residente: *Dale.*

Alumna [relee] [esta vez sin titubeos, con más soltura e inflexiones adecuadas]

Residente: *Hay algunas cuestiones que pueden leerse en esta frase. ¿Qué pueden aportar?*

Alumnos: [Silencio]

Residente: *Cuando buscaron el tema a plasmar en sus afiches, ¿en qué pensaron?*

Alumnos: [Respuestas a coro]

Residente: *Claro, tenía que ver con la elección personal, con la subjetividad. Del mismo modo, cada autor de vanguardia se concentra en la subjetividad, intenta... o – lo que es más importante– tiene como objeto de representación su subjetividad. ¿Qué representan los cuadros que vimos antes?... (CI 3-G).*

Considerando la estructura de la actividad iniciada, el formato instruccional que adopta este segmento es una sesión de preguntas y respuestas, en el que las estrategias metodológicas corresponden al diálogo y al interrogatorio. Algunas micro-acciones comprendidas en este momento final consisten en:

- Conduce un breve repaso de conceptos fundamentales de los movimientos, mediante preguntas y aportes de los alumnos.
- Solicita que alguien lea la frase escrita en el pizarrón.
- Guía la interpretación de la frase mediante preguntas y breves explicaciones (ej.: contexto de surgimiento).
- Solicita establecer relaciones entre la frase y las producciones gráficas que han realizado.

Resulta de interés atender al espacio de silencio que se produce luego de formular una pregunta, frente al cual la residente reorienta su intervención recuperando las experiencias grupales como base para la comparación. La falta de respuesta no sólo es advertida por ella, sino también interpretada desde una representación propia en torno a un comportamiento suficientemente frecuente de los estudiantes:

[...] cuando yo les pregunté a ver qué les parecía, quizá estaban medio descolocados y no respondieron. Yo primeramente pensé que por ahí se sienten observados y quizás piensen: “Tengo que decir algo que esté bien...”. Yo generalmente pienso mucho que es eso, porque los chicos, no todos, muchas veces se traban porque por no dar la respuesta exacta o correcta, no dicen nada... y por ahí yo lo que trato es que digan algo, obviamente no tirar palabras al azar, pero sí opinar... (1ªE, p. 1).

De este modo, se impulsa la participación del alumnado con la finalidad de realizar conjuntamente una recapitulación de los aspectos tratados que permita afianzar los aspectos más relevantes del tema en estudio, integrar las perspectivas

abordadas en cada grupo y dar por concluido el encuentro del día. La residente explica que:

Como cada grupo ve un movimiento, no todos los alumnos ven todos los movimientos, con esto quería que aunaran en vanguardias. Un poco eso, siempre me gusta cerrar de alguna manera con algo en común (1ªE, p. 6).

Entendemos que la residente se preocupa por lograr que todos los estudiantes se sientan convocados a intervenir, autorizados a expresar sus ideas, interesados en escuchar las ideas de los demás y poder confrontarlas. Igualmente, resignifica las posibles equivocaciones asumiendo que el error forma parte del aprendizaje y valora la construcción de “algo en común”, desde los aportes de cada sujeto al trabajo grupal.

En una apreciación general realizada un tiempo después de esta clase, la profesora orientadora se manifestó reconociendo el efecto motivador inscripto en la propuesta y la facilitación de la comprensión de los temas literarios al abordar las cuestiones teóricas desde las prácticas, como enfoque de enseñanza implementado:

[...] las actividades también estuvieron muy buenas, sobre todo le sirvieron mucho las primeras, que fueron las de los collage, para que los chicos se engancharan y entendieran y partieran del ejemplo y no desde la teoría. Después vino la teoría y eso les sirvió a los chicos para entender qué era lo que habían hecho. O sea, ese darle la vuelta, eso estuvo muy bueno (EPO).

3.2.4. Actividad de gestión

La última intervención de la residente en la clase del día consiste en recordarles a los alumnos que traigan los materiales (teóricos y de trabajo) para la próxima clase. Subyace a esta brevísima y simple acción la expectativa de garantizar las condiciones básicas en que habrá de desarrollarse el siguiente encuentro. Asimismo, constituye un modo de animar y favorecer la construcción de una actitud responsable de los estudiantes ante los requerimientos de las tareas escolares.

A modo de corolario respecto de las intervenciones pedagógicas de la residente, las siguientes apreciaciones de la profesora asesora y de la profesora orientadora destacan el modo empleado para abordar contenidos alejados de la realidad de los alumnos y lograr niveles de participación inusuales:

Y me pareció muy loable que lograra trabajar con seriedad y respetando las capacidades de los chicos esos contenidos que yo sinceramente hubiera creído que eran desechables para estos grupos, pero en términos de que uno no tiene las

herramientas ya no disciplinares sino didácticas. La verdad es que lo resolvió muy bien (EPA).

[...] tuvo que remar con chicos que no estaban acostumbrados a trabajar, o sea, a agarrar la lapicera y escribir, no estaban acostumbrados a eso. Los chicos esos demandan mucha más atención y tiene que estarles mucho más atrás. De hecho fue a los que más atención les prestó. [...] Trabajaron chicos que conmigo no trabajaban, por ejemplo, esas chicas [Las señala]. [...] En las partes teóricas y en las partes de análisis se dirigía a este sector o a aquél, que son buenos pero callados, trabajó también con ellos, los pinchó para sacarles información, sacarles provecho, en realidad, y que ellos pudieran aprovechar también. Y de hecho, hay dos chicas ahí, que... a una, por ejemplo, cuando ella empezó a dar clase la había visto dos veces, porque conmigo faltaba, estaba al borde de quedar libre. Ella en las observaciones la vio dos veces y siempre me preguntaba: “¿Quién es esta chica?”. Bueno, es una de las que más trabaja (EPO).

Estamos convencidas de que estos logros responden en gran medida a la idea de educación inclusiva que la residente declara asumir, particularmente frente a cursos heterogéneos como el que le fue asignado para realizar su Residencia:

*[...] educación como “el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de los centros educativos, **con particular atención a aquellos más vulnerables**”²³⁰ (Calvo, en Pini y Musanti, 2012:319²³¹) (UD).*

3.3. Saberes movilizados

En relación con los procesos de intervención pedagógica de la residente, se reconoce la movilización de los siguientes saberes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	- Relación de la literatura con otras manifestaciones artísticas.
Saberes disciplinares	- Relaciones entre la literatura y la pintura vanguardistas.
Saberes extradisciplinares	- Movimientos pictóricos vanguardistas: contexto de surgimiento, autores, obras.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención en la clase según momentos, con intencionalidad y actuación diferenciadas. - Selección de modos de intervención según factores gravitantes. - Creación de las condiciones adecuadas para posibilitar el trabajo grupal.

²³⁰ Resaltado de la residente.

²³¹ Refiere a Pini, Mónica y Musanti, Sandra (2012) “Construcción del sujeto de la educación secundaria. Consumos culturales, cultura escolar y tecnología digital”. En Mas Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge M.; Tello, César G. y Pini, Mónica (Comps.) *La educación secundaria como derecho*. Stella/La Crujía. Buenos Aires.

	<ul style="list-style-type: none"> - Distinción de los roles y acciones a desempeñar por los sujetos (docente y alumnos) en función de la actividad a desarrollar. - Concepción de enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> . El sentido y la significatividad asignados a la actividad plástica. . El rol docente como guía del trabajo grupal, evitando comportamientos invasivos. . La función de las preguntas en la promoción del pensamiento. - Gestión de la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> . Organización de las formaciones grupales. . Provisión de materiales teóricos y de trabajo . Desplazamiento en el espacio áulico.
Saberes psicológicos y psicopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Características comportamentales, hábitos de estudio, vínculos e intereses de los alumnos. - Tipo de vínculo a establecer con adolescentes mayores (autonomía y trabajo de aprendizaje intrínseco, genuino). - Promoción de la participación mediante el interrogatorio. - Concepción de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> . La actualización de aprendizajes anteriores como punto de partida para nuevos abordajes. . La función del error en la construcción del conocimiento. . La promoción del aprendizaje autónomo y creativo. . La construcción compartida del conocimiento.
Saberes personales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en la potencialidad transformadora de su propuesta de trabajo y expresión grupal. - Recuperación de experiencias escolares y universitarias. - Interés, gusto por la pintura como esfera artística. - La creatividad y el gusto por el uso de "frases disparadoras". - Compromiso con la tarea educativa y especialmente con los estudiantes menos aventajados.
Saberes sociales	<ul style="list-style-type: none"> - La diferencia de capital cultural de los estudiantes según sectores sociales de origen.
Saberes instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura en el pizarrón para aunar criterios de producción.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación a sugerencias de trabajo indicadas por la profesora orientadora. - El intercambio entre residentes como oportunidad para compartir propuestas, experiencias, enfoques.

Tabla 6.25. Caso N° 3. Tipos de saberes movilizados en los procesos de intervención pedagógica.

4. COMPETENCIA PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

El análisis que permite inferir la construcción de esta competencia se funda en los datos obtenidos mediante la observación de una clase del tercio final de la Residencia, coincidentemente destinada a la realización de una parte de la propuesta evaluativa; la observación de los documentos diseñados a este fin y las apreciaciones de la residente sobre la tarea, tal como éstas se ofrecen en el marco de una segunda entrevista sostenida con ella.

4.1. La propuesta evaluativa de los aprendizajes

La propuesta evaluativa se implementa al filo de la terminación del período de Residencia de la practicante en este curso. Prevista de realizarse en determinados días de clase, en consideración de la carga horaria disponible, la misma sobrelleva un corrimiento de las fechas previstas por motivos de orden ajeno a las intenciones de la residente²³². Esta situación incide tanto en el sentido asignado a esta práctica, como en la predisposición del alumnado para la tarea que se ve afectada por la discontinuidad de los encuentros (*“los chicos estuvieron bastante dispersos por todas las actividades que hubo acá en la escuela”* – EPO), más allá de lo cual la residente logra sortear las dificultades adecuando las actividades a las posibilidades que la realidad le ofrece.

4.1.1. Estructura del plan de evaluación

La propuesta evaluativa plantea la realización de un trabajo práctico integrador de lectura y escritura compuesto por dos partes, cada una de las cuales se presenta en un plan específico, en tanto que su elaboración se prevé concretar en dos encuentros de clase consecutivos. Si bien la proposición tiene carácter evaluativo, el modo de anticipación de las actividades a desarrollar (en los planes), así como su implementación en la práctica se mantienen dentro de la dinámica habitual de las clases, distinguiéndose, acaso, por la modalidad de trabajo individual con que se la presenta.

Cada uno de los planes particulares que conforman la propuesta reúne informaciones sobre:

²³² Mencionados en el apartado 2.4.

- el número de clase correspondiente, su carga horaria y la fecha de realización;
- los objetivos que se pretende que los estudiantes logren;
- los contenidos recortados para cada instancia, con señalamiento de las fuentes bibliográficas a considerar;
- las actividades y estrategias a desplegar por los sujetos involucrados, componentes éstos en los que se aprecian mayores diferenciaciones.

Asimismo, ambos incluyen como anexo las consignas de escritura en el formato a ser entregado a los alumnos cada día.

4.1.2. Condiciones de elaboración de la propuesta evaluativa

Con la intención de estimar la relación que guarda la propuesta evaluativa con el marco más amplio de intervención que define la unidad didáctica, cotejamos ambos documentos y hemos hallado las siguientes vinculaciones:

Componentes curriculares	Unidad didáctica	Plan de evaluación
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir el lenguaje propio de la literatura de vanguardia. - Producir interpretaciones personales de las obras leídas haciendo base en textos e informaciones auxiliares. - Lograr fluidez en las producciones escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar con facilidad la bibliografía a disposición. - Establecer relaciones entre los textos de manera autónoma. - Analizar el material poético según los textos teóricos. - Elaborar respuestas que superen las correcciones anteriores de escritura.
Contenidos	Poesía de vanguardia argentina y latinoamericana. Poesía visual.	<ul style="list-style-type: none"> - La idea de vanguardia. - Manifiestos y poesías.
	Posibles escritores seleccionados: Girondo [...]	<i>Eje literario</i> "Veinte poemas para ser leídos en el tranvía" y "Calcomanías", de Oliverio Girondo.
Estrategias metodológicas	- Ofrecer actividades orientadas y con sentido, alrededor de preguntas que generen diferentes opiniones o diversas perspectivas respecto de los textos literarios.	Elaboración de consignas.
Actividades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar las vanguardias literarias argentinas. - Leer sus manifiestos y poesías para encontrar diferencias y similitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver el trabajo práctico respetando las pautas de escritura consignadas. - Entregar [para su corrección] al finalizar cada clase.

Criterios de evaluación	En cuanto a la producción escrita: - Entrega en tiempo y forma de los trabajos. - Cohesión, coherencia, ortografía y correspondencia con la consigna propuesta. - Capacidad de expresión de las ideas y opiniones personales.	No se explicitan.
-------------------------	--	-------------------

Tabla 6.26. Caso N° 3. Cotejo de la planificación de unidad didáctica y el plan de evaluación, según decisiones tomadas sobre sus componentes curriculares.

4.1.3. Encuadre pedagógico construido

Con vistas a proponer una actividad evaluativa como cierre del trabajo realizado en torno a las vanguardias literarias, la residente organiza la instancia repartiendo las consignas a resolver en dos días de clase. Subyace a esta decisión, la constatación del ritmo lento de trabajo con que los estudiantes desarrollan las actividades pedidas, derivado de la práctica bastante generalizada de leer superficialmente los materiales de estudio y de las dificultades que enfrentan al tener que expresarse por escrito. Inclusive a sabiendas de estas condiciones, la estimación del tiempo necesario para el completamiento de una tarea no es una cuestión de resolución sencilla, menos aún cuando quien tiene que hacer este cálculo se encuentra dando los primeros pasos en el oficio:

*[...] siempre pienso en..., también lo hablamos con *** [la profesora de Práctica], el tema de cuánto tiempo... ¿Cómo mido yo el tiempo que ellos necesitan para hacer una tarea pedida...? Yo creo que fue incipiente el tiempo. Algunas chicas lo pudieron hacer bien, con mayor profundidad, otros no, más superficialmente (2ªE, p. 13).*

El plan de evaluación expresa con claridad qué se espera que hagan los alumnos, con indicación del formato de la actividad y las condiciones de producción. En este sentido, la propuesta se centra en la resolución individual de un cuestionario, dividido en tres y dos preguntas para cada día pactado, “con el material literario y teórico disponible” (2ªE, p. 11), que debe ser entregado para su corrección al término de la hora de clase. Asimismo, se explicita el requisito de su escritura “en tinta y con letra clara” (PE), así como un conjunto de “pautas de escritura a respetar”:

La respuesta no puede realizarse en ítems, debe ser redactada en un mínimo de cuatro renglones - trabajar con oraciones claras y completas pero que no se extiendan más de dos renglones por oración – usar conectores y organizadores del discurso. Siempre que utilices frases textuales, usá comillas y explicitá la fuente o autor (PE).

No se nos escapa que el tenor de las pautas establecidas se adecuan a las características del alumnado, instalan el quiebre con alguna modalidad de respuesta usual²³³, a la vez que ofrecen principios de procedimiento para encarar la escritura respetando algunas convenciones del lenguaje.

4.1.4. Las consignas de escritura: partición, alcance e implementación

La proposición de actividades a desarrollar durante el primer día destinado a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos fue la siguiente:

1. Elegí, de los textos teóricos, diez palabras que **representen** los poemas de Girondo. Explicá por qué lo considerás así haciendo hincapié en esas palabras que vos seleccionaste.
2. En la ficha de cátedra aparece la siguiente afirmación: “...una publicación de las características de Martín Fierro, joven, transgresora, moderna, iconoclasta, irrespetuosa y dotada de un enorme sentido del humor”. ¿Por qué estas características pueden estar asociadas a los poemas de Girondo?
3. ¿Por qué pensás que cada poema tiene al final una fecha y un lugar?

Desde el punto de vista formal, el instrumento es un cuestionario, cuyas preguntas, escritas en lenguaje coloquial, señalan con claridad qué debe hacer el alumno. El contenido de las preguntas, por su parte, refiere a los distintos procesos mentales (diferentes en tipo y complejidad) que los alumnos deben poner en juego para resolverlas. Básicamente, las cuestiones planteadas ponen al estudiante en la situación de poder dar cuenta de la relación que se establece entre ciertos aspectos teóricos y la obra de un escritor vanguardista argentino:

Las preguntas del primer trabajo estaban todas en los textos. [...] eran más sobre los textos teóricos, ellos podían armar como querían, pero estaba todo ahí. Era un poco pensar esos textos y relacionarlos con lo que habíamos visto de Girondo en general (2ªE, p. 11).

²³³ En calidad de anécdota al respecto, una breve escena observada durante la presentación de las pautas de escritura al conjunto de la clase es altamente elocuente: al momento en que la residente expresa la primera condición (no ítems, redacción de cuatro renglones de extensión), un alumno exclamó a viva voz: “¡Yo ni empiezo...!” (RC).

La residente no vacila en afirmar que los alumnos estaban en condiciones de resolverla exitosamente en base a los materiales de estudio disponibles y las prácticas de aprendizaje realizadas con antelación; pero también entiende que alcanzar este logro depende de asumir la actitud de enfrentar responsablemente la tarea (“tener ganas”) y de la mayor o menor aplicación a la lectura que hubieran sostenido de manera autónoma:

De hecho sabía que se podía hacer, que estaba dentro de lo que podían hacer; si ellos tenían ganas, todo podían hacer. Todo estaba al alcance de su mano, porque no era un trabajo... tenía interpretación, tenía de lectura, de búsqueda, pero no era algo sumamente complicado ni que era pura interpretación y algo muy abstracto que no se pudiera ver. Estaba en los textos. El texto tenía frases fuertes, que ellos habían visto en el Manifiesto. Hicimos hincapié, por ejemplo, en elegir las diez palabras, ahí también estaba. “Audacia”, decían unos, “Romper con todas las reglas”, bueno, se puede entender de muchas formas. Para eso tenían distintas herramientas, distintos tipos de textos, había poesía, había crítica y había teoría, entre comillas. Y ellos ahí podían tomar todas las herramientas o elegir algunas y desarrollar. Esto se podía hacer, pero, bueno, había que leer un poco más de lo que habíamos leído en clase, pero eso ya es responsabilidad de ellos (2ªE, p. 14).

Este referente empírico da pie para inferir, igualmente, la atención que pone la residente en guardar coherencia entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los procesos evaluativos:

Lo que siempre tengo presente es el tema de los criterios, el ser coherente, lo que uno va trabajando en clase, que esté dentro de la evaluación, no salir con nada nuevo (2ªE, p. 16).

Con respecto a la intervención pedagógica de la residente durante la clase correspondiente a la primera parte de la propuesta evaluativa, pudimos observar la implementación de estrategias metodológicas diferentes, en concordancia con los propósitos específicos de los momentos principales de la clase, a saber:

a) *Momento introductorio*, de presentación de la tarea, en el que la estrategia elegida consistió en dar instrucciones sobre el trabajo a realizar y explicar las consignas.

En este breve tramo, primeramente dio lectura a cada una de las pautas de escritura estableciendo una expectativa común a la que los estudiantes deberían tratar de ajustarse. A continuación, se destaca el celo de la residente en lograr que comprendan cabalmente las consignas planteadas. En ello va implícita la necesidad de adecuar su actuación a las observaciones hechas por la profesora orientadora:

Yo le señalé dos o tres veces que remarcará bien la consigna, porque los alumnos están muy acostumbrados a no leer la consigna y que directamente les digan lo que tienen que hacer. Entonces, hay que leer la consigna y desmenuzarla. Y eso hoy, por ejemplo, lo hizo y ya la clase pasada también [...] Estuvo bueno eso que hizo ella

recién, explicarles bien los puntos y las pautas que va a tener en cuenta a la hora de la evaluación (EPO).

b) *Momento de desarrollo de la evaluación*, durante el cual la residente se ocupó de responder las preguntas que formulaban los alumnos, ayudarlos a enfocar sus producciones, señalar aspectos a ajustar, etcétera.

Por espacio de cincuenta minutos, tuvimos ocasión de ver a la residente atendiendo las consultas de los alumnos de manera continua y orientándolos individualmente en relación con sus dudas o inquietudes. Un joven que estaba cercano al lugar ocupado por la investigadora, al ser consultado sobre cómo le estaba yendo en la realización de la prueba, comentó: *“Y... es difícil, hay que interpretar...”*. (RC). Queda claro que para ciertos alumnos pasar de ofrecer respuestas memorísticas a elaborar respuestas más personales es algo que resulta difícil de lograr.

c) *Momento de cierre*, en el cual se asiste a dos decisiones de la residente que dan cuenta de la postura asumida respecto de los procesos evaluativos. Por un lado, ante la observación de que algunos alumnos no habían logrado terminar la tarea, ofrece la alternativa de concluirla en sus hogares (a este formato evaluativo se lo conoce en nuestro medio como “prueba domiciliaria”). Refleja de este modo, la atención a las diferencias individuales y la preeminencia de la faz pedagógica de la evaluación por sobre su función administrativa (acreditación de los aprendizajes). Por otro lado, dicta las dos preguntas que componen la segunda parte de la evaluación, con la intención de que puedan bosquejar las respuestas posibles con antelación:

Yo les dije: “Estas preguntas no las van a poder responder acá en clase así como así”. Entonces se las di ese día. [...] ellos tenían que leer los dos poemarios y tenían que traerlas esbozadas, hechas si querían, no había problema (2ªE, p. 11).

El interés está puesto en dar alternativas para que los alumnos quiebren la inercia de estudiar y leer de manera superficial, se comprometan responsablemente con la tarea y aprendan los contenidos que se estiman valiosos, recurriendo a diversas vías de comunicación:

[...] yo les venía diciendo que tenían que leer... Nosotros nos comunicamos también... Y como ellos tienen un grupo de Facebook, les recordé que leyeran los dos poemarios, porque el miércoles no hubo clases (2ªE, p. 11).

Las consignas formuladas para esta segunda parte fueron las siguientes:

1. Establecer si existe continuidad temática o de estilo entre el primer poemario de Oliverio Girondo, *“Veinte poemas para ser leídos en el tranvía”*, y el segundo, *“Calcomanías”*.
2. Elegí un poema de *“Calcomanías”* en el que puedas destacar algo que te guste o que te haya causado gracia. Explicá por qué lo elegiste y qué relaciones encontrás con los temas que vimos. Expresalo usando las herramientas especificadas en las pautas de escritura.

Desde la mirada de la residente, el trabajo intelectual contenido en esta parte *“era más integrador que el otro [...] Acá se podía relacionar un poco más. [...] Acá era necesario hacer una lectura más comprensiva”* (2ªE, p. 11).

4.1.5. Concepción de evaluación

En la planificación de la unidad didáctica, la residente declara explícitamente el significado que le asigna a la evaluación en el proceso didáctico:

Esta planificación entiende la evaluación como proceso y no como control de contenidos adquiridos en una actividad y fecha determinada. Sin embargo, no se descartan actividades que se presenten a l@s estudiantes como instancias problemáticas, a modo de desafío en las que podrán poner a prueba sus conocimientos y habilidades para superar dicha dificultad (UD).

De esta enunciación se desprenden, al menos, tres atribuciones que otorgan sentido a su práctica y que igualmente afloran en su discurso oral:

a) La tensión entre las funciones de la evaluación: como actividad pedagógica al servicio de los aprendizajes de los alumnos y como control o constatación de lo aprendido.

Inclinada decididamente hacia la evaluación procesual, reconoce que tiene que realizar un trabajo de reflexión sobre sí misma para admitir con menos vacilaciones la vigencia de las prácticas institucionalizadas. En el marco de la realización de la Residencia, este posicionamiento se potencia a partir del desencuentro de miradas con la profesora orientadora, lo que resuelve adoptando una actitud negociadora que le permita articular los aspectos prescriptivos de la enseñanza con los intereses de los alumnos:

Le hablé [a la profesora asesora] del tema de la evaluación y bueno, lógico, me dijo que sí, que con la profesora [orientadora] podemos tener algunas diferencias en cuanto a la organización del grupo. Ella es más... –¿cómo decirlo?– va pautando mucho más las cosas, por lo que vi, o está controlando más, digamos, lo que va, lo que viene, lo que pueden, no pueden. Yo no estoy tan acostumbrada a eso. Siento

cierto rechazo, a veces. Que es también un problema, en realidad. Tengo que resolverlo esto también, porque hay que evaluarlos. Entonces ella [la profesora asesora], en este sentido, entendió que es un momento especial [refiere a la condición de residente], que no es mi culpa y que tengo que negociar un poco ahí, aprender de lo que hay y también hacer valer lo que los alumnos quieren (1ªE, p. 9).

En buena medida, esta última pretensión se ve reflejada en los resultados de la evaluación implementada, donde algunos alumnos enfocan el ejercicio de escritura desde un ángulo personal:

Algunos chicos muy osados, se fueron para lo que ellos quisieron escribir, lo cual estaba muy bueno también, relacionarlos con sus cosas personales. Eso salió porque en un momento estuvimos conversando sobre ver cómo podemos cruzar contenidos obligatorios y cosas que nos gusten a nosotros; creo que eso quedó un poco en ellos y trajeron en la respuesta ese tipo de información personal que no tuvimos oportunidad de verla en todos (2ªE, p. 14).

b) Derivada de lo anterior, la resistencia a la fijación de un momento específico para cumplimentar el requerimiento administrativo, se plantea en oposición a la realización de tales actividades más integradas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

También no me gusta eso de que la evaluación caiga un día en particular, sino que... –de hecho sucede, en realidad–, quise un poco amortiguar esa frialdad: “Bueno, hoy evaluación”, y que pareciera más parte de lo que veníamos haciendo (2ªE, p. 16).

c) El carácter de desafío implicado en las actividades evaluativas, las cuales, además de ser coherentes con lo trabajado, debieran incorporar una nueva dificultad a sortear:

Y que la evaluación tiene que ser un desafío, si bien tiene que ser algo que ya vimos, a su vez, tiene que presentar un desafío, [...] un plus de dificultad (2ªE, p. 16).

4.2. La propuesta evaluativa desde la mirada de la residente

Entre los propósitos que la residente persigue mediante la implementación de una práctica evaluativa, cuenta la intención de producir un quiebre en los hábitos de estudio de los jóvenes (según ha percibido desde su escasa experiencia docente) y promover el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva y en profundidad, de modo tal que concurra a la formación de un lector avezado:

Me gusta mucho la idea de usar los textos como herramientas, de relacionar, de buscar..., me gusta la idea, en realidad, porque considero que poder establecer relaciones entre diferentes textos es una de las habilidades del lector avezado y, bueno, más aún entre un texto teórico y un poemario [...] Y después porque –según los pocos cursos que he tenido– considero que está faltando en los chicos esta cuestión de la lectura un poco más profunda, de poder encontrar otras cosas...,

porque siempre se me ocurre decirles que la primera lectura es la punta del iceberg, y que desde ahí hay que seguir buscando cada vez más cosas (2ªE, p. 13).

La experiencia personal de aprendizaje de la lectura vivida como estudiante universitaria funda y señala de algún modo el derrotero a seguir para que los alumnos avancen hacia un nivel de lectura más complejo y significativo:

Lo que siempre pienso es en cómo pienso yo, cómo estudio yo, qué me sirvió a mí significativamente, que cosas aprendí de manera significativa durante toda mi vida de estudiante. Y siempre pienso eso, en cómo leer algo, para que después cuando yo vuelva a leer otra cosa diferente, lo que leí anteriormente, ya sea un contenido específico o no, me sirva para leer algo después, cualquier otra cosa; que todo me sirva de herramienta intelectual para poder estudiar (2ªE, p. 16).

Cobra sentido, entonces, que sus estrategias de intervención en torno a la evaluación de los aprendizajes se orienten a recuperar y sostener dos ejes curriculares de la Literatura: la lectura y la escritura. Con relación a este último, su propuesta evaluativa tiende al planteamiento de cuestiones que no pueden resolverse mediante el aprendizaje repetitivo; antes bien, instalan el requerimiento de tener que apelar al uso de herramientas teóricas y conceptuales de variada índole y con ello habilitan la construcción de expresiones personales y autónomas:

En este caso, yo lo que pensé es algo más específico en torno al contenido. Nosotros estamos en Literatura, es un poco aprender a leer de otra manera, además de la que ya hemos aprendido antes. Y también pensé en lo que venían escribiendo los chicos y lo que venían haciendo. Yo sumé, creo; quise subir la apuesta. Preguntas de otro tipo. Que las respuestas no estén escritas en ningún lado, aunque de alguna manera la respuesta está siempre escrita en algún lado. Uno usa, uno siempre está copiando, citando a otros. Y a su vez está produciendo algo propio, porque la cita la pongo yo donde yo quiero, elijo la cita que quiero. Entonces, intenté, no sé si del todo bien (2ªE, p. 16).

El intento realizado por la residente no escapa a la percepción de la profesora orientadora, quien al respecto manifiesta:

[...] ella lo que pretendía era que los chicos leyeran y sacaran conclusiones solos y como es un grupo muy heterogéneo, algunos iban más adelantados que otros. Tal vez no logró lo que ella pretendía en todos los alumnos, pero sí lo logró en un grupo, éste de acá y en algunos otros (EPO).

Ni tampoco de la profesora asesora, cuyo comentario –pese a tener un alcance más generalizado– bien puede emplearse como colofón en relación con las competencias docentes construidas por Nayla:

Me llevo una impresión muy grata de haberlos acompañado [a los residentes], porque había que plantarse en algunos grupos... ¿eh? Y más que por los chicos, es por los docentes, esto de que los docentes son los que dicen que los chicos no pueden, es tan triste... Y en ese sentido yo creo que la universidad está haciendo un buen trabajo. Al menos en los chicos que cursaron este año había un compromiso..., por lo

general, no querían cambiarse, ni..., ellos estaban trabajando ahí e iban a hacer algo formativo con esos chicos (EPA).

4.3. Saberes movilizados

A partir del análisis en torno a las instancias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, es posible inferir la movilización de los siguientes saberes:

Tipos de saberes movilizados	Descripción
Saberes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo pedagógico en torno a dos de los ejes curriculares de la Literatura: lectura y escritura. - La evaluación como oportunidad formativa para que los alumnos.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - La promoción del proceso lector mediante el análisis, el establecimiento de relaciones intertextuales y la fundamentación. - La promoción del proceso de escritura respetando pautas lingüísticas.
Saberes didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidades</i> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación del plan de evaluación en correspondencia con las formulaciones de la planificación de unidad didáctica. - Composición del plan de evaluación articulando coherentemente los distintos elementos curriculares. - Elaboración del instrumento de evaluación (tipo cuestionario). - Elaboración de consignas de trabajo claras y desafiantes. • <i>Concepción de evaluación</i> <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación como proceso y como resultado. - La evaluación inscripta en el proceso didáctico. - La evaluación como instancia de aprendizaje. - La coherencia entre enseñanza y evaluación. - El aprendizaje previo de los procedimientos requeridos en la evaluación. - La consideración de las características del alumnado en la propuesta de actividades y su partición en dos instancias. - La propuesta de actividades de diferente tipo y nivel de complejidad. - La propuesta de actividades más autónomas (no repetitivas).
Saberes personales y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de formación en relación a la lectura literaria. - Experiencia laboral incipiente sobre hábitos de estudio comunes en los adolescentes. - Confianza en la formulación de consignas para provocar aprendizajes significativos. - Atención y compromiso con los estudiantes menos aventajados. - Preocupación por el mantenimiento de la comunicación con los estudiantes ante interrupciones de clases. - Flexibilidad para adecuarse a los imprevistos. - Flexibilidad para tomar nuevas decisiones frente a necesidades de los alumnos.
Saberes funcionales en orden a la Residencia	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación de los aprendizajes como requisito institucional. - La adecuación a las sugerencias de la profesora orientadora.

Tabla 6.27. Caso N° 3. Tipos de saberes movilizados en las instancias de evaluación de los aprendizajes.

5. PENSAR Y PENSARSE:

LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

La reflexión sobre la propia práctica –como proceso inherente al desempeño docente con vistas a una permanente mejora de las intervenciones– es una acción recurrente que se constata en diversas situaciones. Recortando algunas referencias significativas, se advierte que aparece temprana y explícitamente enunciada en el marco propositivo de la residente. Ya en la planificación de la unidad didáctica se plantea esta mirada en relación con el uso al que puede aplicarse la información producida en las instancias evaluativas:

La evaluación se presenta como una herramienta de conocimiento que permite la reflexión sobre la calidad del aprendizaje logrado, el propio trabajo docente y la propuesta didáctica. En otras palabras, permite problematizar la enseñanza (UD).

Iniciada su actuación en el curso, la atención a las sugerencias de la profesora orientadora sobre los modos de intervención más pertinentes según las características de los estudiantes del curso a cargo es una de las vías desde las que focaliza aspectos de sus prácticas a revisar reflexivamente. Valga como referente, la indicación recibida de formular consignas de trabajo más definidas y precisas. Pese a que se trata de un aspecto que entra en tensión con sus propias representaciones sobre el sentido que le asignan los estudiantes y el clima de trabajo que crea, analiza el tema en procura de conciliar los enfoques:

Desde las observaciones que me hicieron, yo interpreté en los aspectos a mejorar que debía ser más estricta en las consignas. Siempre se me genera ahí un problema porque si soy más estricta, creo que los alumnos interpretan que los estoy evaluando todo el tiempo, porque están acostumbrados a eso, y no quiero que sea así, quiero que trabajen más relajados. [...] no quiero que desde el primer momento en que yo dé una actividad piensen que los voy a evaluar. Ajusté un poco la consigna en otro aspecto, para no invalidar el aspecto a mejorar (1ªE, p. 2).

Desde otra perspectiva, la apreciación del nivel de participación de los alumnos en las actividades, tanto como el completamiento y la calidad de sus trabajos constituyen descriptores que le permiten estimar el alcance de sus propuestas:

Lo que más me gustó fue haber tomado la decisión de trabajar creativamente que es lo que yo quería y que estaba bueno. Tenía la confianza de que iba a salir bien (1ªE, p. 10). [...] Creo que el trabajo tuvo un buen resultado, las láminas estaban hechas, estaban muy bonitas. Todos participaron mucho. Hubo un grupo de chicas que me sorprendió, porque generalmente en las observaciones que yo hago, charlan mucho, están en las suyas y acá las vi trabajando, opinando, haciendo, terminaron primeras la lámina (1ªE, p. 2).

Para concluir este punteo de momentos de revisión de las propias prácticas, recuperamos un pasaje particular de la entrevista mantenida con la residente, en el

cual, a partir de sostener una mirada de conjunto sobre los modos elegidos de orientar los procesos de lectura y escritura, la residente deriva decisiones para su actuación docente a futuro. En este sentido, parte de considerar que la promoción de la lectura en profundidad y de una escritura más acorde con las convenciones lingüísticas en uso se plantea atravesada por ciertos comportamientos comunes de los adolescentes, así como por varias dificultades de expresión observables. Desde la experiencia realizada, toma conciencia (“*me di cuenta*”) de que la modificación y/o superación de estas situaciones problemáticas requiere de tiempo, de un tiempo más extenso que el afectado a la Residencia le dispusiera. A pesar de estas constataciones, no duda del potencial formativo que guarda su enfoque y se propone persistir en la modalidad:

Creo que voy a insistir en esta forma de hacer lectura... como guiada –no me gusta esta palabra, no sé cómo decirlo ahora– de leer entre todos, leer textos, tratar de profundizar. Cuesta, porque los chicos en seguida quieren pasar a otra cosa... Tratar de persistir en esto de tomarnos el tiempo de leer algo, aunque sea poco, pero leerlo bien y en profundidad, como con intensidad. Es una práctica de lectura que nos da también algunas herramientas.

Y después, usando esa profundidad en la lectura, escribir de esa manera. Escribir, escribir mucho, porque las respuestas de los alumnos a veces no son del todo “bonitas” en el sentido de la redacción, y yo creo que es porque falta mucha práctica. Redactar lo que uno piensa. Ahí es donde más dificultades se ven..., porque copiar sí se puede, lógicamente cualquiera puede con un poco de práctica, pero hay chicos que tampoco lo logran bien... Vi anteriormente actividades de resumen donde cortan las oraciones, no mantienen la relación de sentido...

Entonces, bueno, yo ahí me di cuenta: traté de hacerlo así..., pero mi tiempo fue muy reducido, no quería demorarme demasiado, pero tampoco quería extenderme demasiado, o sea, estaba ahí, son las vicisitudes de la práctica (2ªE, p. 15).

6. ACERCA DEL NOMBRE

Hemos denominado a Nayla la **residente comprometida** y, obviamente, el nombre no es casual, sino producto de la representación que nos construimos respecto de su actuación durante la Residencia pedagógica. La percibimos comprometida en varios sentidos.

Primeramente, porque se compromete consigo misma al concederse la oportunidad de realizar algo deseado (aunque reprimido) y autorizarse a “*dar clases más creativas*” (1ªE, p. 3) en el marco de su Residencia pedagógica. Entendemos que no se trata de una decisión sencilla, en tanto que se entrama con requerimientos y encuadres particulares. Por un lado, conlleva la necesidad de alcanzar un dominio aceptable en ciertos contenidos a desarrollar que no forman parte del currículum de su

carrera universitaria, lo cual adiciona responsabilidades a la ya difícil tarea de enseñar unas temáticas de su área de formación durante la etapa de iniciación en la docencia. Por otro lado, la decisión se juega en un ámbito institucionalizado que, si bien habilita el espacio para ensayar, define una práctica obligatoria y sujeta a evaluación y acreditación.

Hay también un compromiso con la propuesta didáctica que formula. En este sentido, el intento de “*generar un ambiente de expresión y aprendizaje mediante el intercambio de opiniones y la exploración del arte y la literatura*” (UD), la pone en la situación de reconstruir un ámbito de trabajo marcadamente intelectualizado y rutinario transformándolo en un espacio adecuado para la expresión mediante la actividad práctica y creativa.

Más significativamente, se compromete con los alumnos, como sujetos y como aprendices. En carácter de “*desafío interesante*” (DIA), confía en que la manifestación de lo común a todos los estudiantes (sus gustos, sus preferencias) presente en sus “producciones artísticas” abra una vía hacia una más saludable integración. No estuvimos presentes cuando trabajaron en la interpretación del poema *El cantar de las ranas*, incluido en el poemario *Espantapájaros (al alcance de todos)*, de Oliverio Gironde, pero se nos ocurre pensar que pudo haberle servido de inspiración para pensar en estudiantes que –a contrapelo del Espantapájaros– sean capaces de aprender, de preguntarse por su lugar en el mundo y de quebrar destinos prefijados asignándole sentido a sus vidas.

“*Lo tengo que hacer*”, le dijo Nayla a su asesora.

N.B.: El poema *El cantar de las ranas* es un caligrama que toma la figura del espantapájaros protagonista del libro *Espantapájaros (al alcance de todos)*. El juego figurativo arranca con la declaración de ignorancia general en la cabeza, llena de paja, del espantapájaros. El cuerpo, una serie de preguntas, dudas y casi afirmaciones de un poeta que forma parte de una vanguardia estética que rompe deliberadamente con lo anterior. Una juventud de entreguerras que toma un mundo partido y lo deforma hasta que se pierde y emerge como un mundo otro. Finalmente, en las piernas, el cantar de las ranas que suben y bajan y buscan allí y buscan acá para recuperar el sentido (Cfr.: <https://labibliotecadejules.wordpress.com/tag/caligrama/>).

Yo no sé nada
 Tú no sabes nada
 Ud. no sabe nada
 Él no sabe nada
 Ellos no saben nada
 Ellas no saben nada
 Uds. no saben nada

Nosotros no sabemos nada.

La desorientación de mi generación tiene su explicación en la dirección de nuestra educación, cuya idealización de la acción, era —¡sin discusión!— una mistificación, en contradicción con nuestra propensión a la meditación, a la contemplación y a la masturbación. (Gutural, lo más guturalmente que se pueda.) Creo que creo en lo que creo que no creo. Y creo que no creo en lo que creo que creo.

“Cantar de las ranas”

	¡Y	¡Y	¿A ¿A	¡Y	¡Y
	su	ba	llí llá	su	ba
	bo	jo	es es	bo	jo
	las	las	tá? tá?	las	las
	es	es	¡A ¡A	es	es
	ca	ca	quí cá	ca	ca
	le	le	no no	le	le
	ras	ras	es es	ras	ras
	arri	aba	tá tá	arri	aba
	ba!...	jo!...	!...	!...	jo!...

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

PRESENTACIÓN

1. DE DELIBERACIONES Y PROPUESTAS

2. BAJO LA ORIENTACIÓN DE LA TEORÍA

3. DESDE LA HEURÍSTICA

4. UN CIERRE QUE ABRE A NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Los productores culturales tienen un poder específico, el poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, y de ese modo, de hacerlas existir.

Pierre Bourdieu, 1987²³⁴

PRESENTACIÓN

Dispuesta a comunicar a otros algunas interpretaciones producidas en torno a las competencias que construyen los futuros profesores en Letras durante la Residencia pedagógica, no me puedo sustraer de difundir al mismo tiempo la profundidad de la experiencia realizada en el trayecto de la investigación. Me refiero a una experiencia que innegablemente contribuyó a la ampliación de mis conocimientos sobre un tema que hoy se me ocurre apasionante, pero, acaso con mayor intensidad, siento que me movilizó en dirección a la búsqueda de un objeto poco conocido hasta involucrarme por entero.

El aprendizaje más significativo que logré a partir de la realización de este trabajo de investigación tuvo que ver con la toma de conciencia respecto de la complejidad de la realidad y la imposibilidad de captarla de una vez en todas sus dimensiones. Comprendí que los múltiples aspectos que ésta ofrece para su estudio se entraman unos con otros volviéndola casi inasible en virtud de los incontables cruces y derivaciones que proponen. Cada temática abordada abría a nuevas relaciones y perfilaba la posibilidad de acceder a nuevos núcleos conceptuales. Frente a esta impactante percepción, fui capaz de discernir y asumir responsablemente que cualquiera fuera la construcción teórica que hiciera emerger desde las voces de la

²³⁴ Bourdieu, Pierre (1996) *Cosas dichas*. Gedisa editorial. Barcelona. Pág. 148.

empírica, ésta siempre constituiría una interpretación entre otras posibles y, además, parcial. Sé que prioricé algunas cuestiones y que dejé otras de lado. Sé que, más allá de mis gustos o pretensiones, el recorte y la delimitación de temáticas fue una tarea que se me impuso como necesaria.

Por ello, esta presentación tiene la intención de mostrar algunas ideas sobre la construcción de competencias docentes en los espacios de formación docente en la práctica inferidas desde la observación de las prácticas de enseñanza de los residentes, cuyos sentidos y significados, con respeto cuidadoso, he tratado de comprender a partir de unas interpretaciones posibles. Recupero primeramente unas breves notas correspondientes al marco metodológico que encuadró esta investigación, así como unas cuestiones tratadas en el marco teórico. Luego sistematizo algunos resultados obtenidos en el trabajo empírico, mediante el estudio de casos, tras lo cual ofrezco algunas líneas de investigación que esta tesis sugiere.

1. DE DELIBERACIONES Y PROPUESTAS

Estoy convencida de que cada una de nuestras decisiones es el resultado de múltiples resoluciones y acciones anteriores que, a modo de causas a veces conocidas y otras veces ocultas, coinciden en una coyuntura y consolidan nuevos rumbos.

Así, junto a las ocupaciones y preocupaciones que nutren cotidianamente mi propio trabajo profesional en relación con la formación docente inicial de profesores para el nivel secundario, recupero la insistencia con que me hicieron notar los académicos granadinos²³⁵ la necesidad de introducirme en la actual y controvertida temática de las competencias en el campo de la Educación Superior. Este hecho, ocurrido en la época en la que me aprestaba a definir el tema para esta Tesis Doctoral, generó un manejo desordenado de interrogantes respecto de cómo podría llegar a pensar la introducción del enfoque por competencias en el ámbito de la educación universitaria argentina y, en especial, en relación con la formación docente inicial donde el tema no tiene vigencia. Acaso en esta situación –que devino en problema– se encuentre el punto de partida de esta investigación y mi implicación en el tema.

²³⁵ En este sentido, reconozco las especiales contribuciones de los Doctores Miguel Pereyra, Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Segovia de la Universidad de Granada.

El interés por pasar de una hipótesis medianamente plausible –que los estudiantes de profesorado construyen competencias docentes en los ensayos de actuación profesional que llevan adelante en la Residencia pedagógica– a un conocimiento genuino sobre tal construcción que me permitiera comprender el fenómeno, hizo que me propusiera indagar y reflexionar sobre los sentidos y significados con que los residentes enfrentan y resuelven las complejas situaciones de enseñanza en las aulas.

En ese orden, centré el objetivo general de la investigación en tratar de inferir y caracterizar las competencias docentes específicas, es decir, aquéllas propias del oficio, que se construyen al ritmo de las acciones que las prácticas de enseñanza en un determinado contexto imponen. A la par, reconocí que la magnitud de la Universidad Nacional del Sur –institución que habría de tomar como contexto de la investigación– con sus más de cincuenta carreras de grado se me aparecía en un orden tal de complejidad que me resultaba amenazante.

Decidí, entonces, focalizar la investigación en una carrera seleccionada entre los distintos ofrecimientos académicos que brinda la institución en dirección a la formación de docentes. La elección recayó en el Profesorado en Letras en base a la consideración de cuestiones institucionales, curriculares y personales, así como de algunas estimaciones previas necesarias de hacer para encarar la realización de la investigación. Así, la antigüedad del profesorado (cuyo desenvolvimiento precede a la creación de la misma universidad), la relación de las materias del plan de estudio con las propuestas curriculares de la educación secundaria, la facilidad del acceso a los informantes en función de mi pertenencia académica al mismo Departamento desde el que se ofrece la carrera y la viabilidad del trabajo de campo en relación con la matrícula de residentes se estimaron como motivos suficientemente razonables.

Perfilada de este modo la oportunidad y necesidad de plantear una investigación de corte cualitativo y mediante el estudio de casos, me introduje en el trabajo en terreno orientada por la teoría, aunque teniendo el recaudo de no asumir compromisos conceptuales tempranos o definitivos. Así, munida de unos pocos interrogantes claves, observé el desempeño de tres residentes en las clases impartidas, sostuve entrevistas con ellos y otros actores de la Residencia (profesores vinculados a la tarea) y analicé documentos producidos para la instancia. Un riguroso trabajo metodológico posterior, en el que enfatiqué un proceso inductivo de abstracción creciente, de dirección espiralada (ida y vuelta de la teoría a la empiria y viceversa), me permitió leer las

actuaciones docentes de los residentes desde los rasgos que caracterizan a las competencias profesionales: la movilización de saberes integrados, la fundamentación de las acciones emprendidas, la existencia de procesos reflexivos sobre las prácticas y la pertinencia de la actuación.

Subyacente a este camino se halla la comprensión de que son saberes

[...] los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad. Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, etc., mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona sobre la pertinencia, el valor de ellas. [...] El mejor método para tener acceso a esas exigencias de racionalidad presentes en el hablante o en el actor, consiste en preguntarle el porqué, es decir, las causas, las razones, los motivos de su discurso o de su acción (Tardif, 2009:146-147).

2. BAJO LA ORIENTACIÓN DE LA TEORÍA

Los términos involucrados en las decisiones epistemológicas tomadas al inicio de la investigación concitaron el abordaje de dos temáticas centrales que habrían de articularse: las competencias, por un lado, y la formación docente inicial en la universidad, con especial referencia a la etapa de formación en la práctica, por otro.

El trayecto que realicé para el estudio de las competencias reconoció una dirección contraria a la que luego le asigné a la escritura de este informe (manifestación ésta de que las vías de apropiación de conocimientos obedecen a otras lógicas). Partí de informarme respecto de los acontecimientos que condujeron a la elección de las competencias como concepto nuclear de las adecuaciones de las titulaciones universitarias europeas y, aunque más incipientemente, latinoamericanas. Ello me permitió conocer también las luchas sostenidas en torno a su significación conceptual y las derivaciones a ésta asociadas, en términos de visiones encontradas sobre la educación, la función de la universidad, el modelo de sociedad y aun de la idea de hombre inscriptas en lo que ha dado en denominarse “el discurso de las competencias”. El rastreo del origen histórico del concepto realizado a continuación me llevó a reconocer y especificar los sentidos asignados desde los distintos modelos de pensamiento que acompañan el dinamismo de los sucesos sociales. Superando de algún modo la variedad léxica y conceptual existente en los estudios actuales, en este trabajo entiendo a las competencias desde el enfoque holístico (integrador o relacional), concurrente, asimismo, con la tradición francófila.

El análisis de la formación docente inicial, por su lado, se ubicó en el contexto latinoamericano y particularmente argentino, y se abordó desde las dimensiones histórica y legislativa, cada una de las cuales, desde su especificidad, aportó a la comprensión del modo en que se ha concebido y regulado la formación del profesorado de educación secundaria, en nuestro país, en distintos períodos históricos.

Me aproximé a la articulación de ambas líneas de indagación a partir de recuperar la concepción de formación, desde una perspectiva didáctica y psicosociológica, y la selección de contenidos que debe reunir la formación de docentes, tal como son postulados desde el movimiento sobre el pensamiento del profesor. Entiendo que estos desarrollos me dieron la base para enfocar luego el lugar diferenciado que ocupan las capacidades y las competencias en los procesos formativos. Así, si bien el conjunto de los contenidos de la formación se orienta hacia el desarrollo de capacidades, las competencias, por definición, sólo pueden producirse en la acción. Trayendo esta enunciación a los espacios de formación docente inicial, ha de concluirse que las competencias docentes específicas tienen posibilidad de construirse únicamente en el marco de la actuación profesional (mejor dicho, pre-profesional) que organiza la Residencia pedagógica.

3. DESDE LA HEURÍSTICA

La hipótesis que guió la indagación empírica postula que los residentes construyen competencias docentes específicas durante la Residencia pedagógica, a partir del desarrollo de las capacidades a las que tiende el plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur. Con la orientación que ésta brinda, organizaré la presentación de los resultados en relación con los objetivos formulados para esta investigación, según el siguiente esquema de contenidos:

- a) Competencias inferidas
- b) Tipo de competencias
- c) Fundamentación de su inferencia como competencias docentes específicas

- c) 1. Identificación de saberes movilizados para desarrollar el proceso de enseñanza
- c) 2. Identificación de la fundamentación que sostiene las decisiones metodológicas adoptadas durante la clase
- c) 3. Reconocimiento de la existencia de instancias de reflexión sobre lo actuado
- c) 4. Estimación de la pertinencia de la selección e integración de saberes realizada por los residentes en relación con la situación educativa a resolver
- d) Características de las competencias docentes específicas

a) Competencias inferidas

Entendemos, siguiendo a Barbier, que la inferencia “es una construcción a partir de la observación de un comportamiento” (1999:86). Así, a partir de la observación de la actuación de los residentes para encarar las prácticas de la enseñanza en los distintos momentos que ésta plantea: diagnóstico, planificación y evaluación de los aprendizajes, he podido inferir las siguientes competencias:

- Competencia para elaborar el diagnóstico institucional y áulico
- Competencia para diseñar planificaciones de unidad didáctica y de clase
- Competencia para intervenir pedagógicamente en el curso asignado
- Competencia para evaluar los aprendizajes de los alumnos

Hacemos notar que, desde su formulación, estas competencias contienen la referencia a un fin (son competencias “para”), que se alcanza y adquiere su sentido por y en la acción misma que expresa.

b) Tipo de competencias

Se trata de competencias docentes específicas, en cuanto remiten a actividades situadas en un campo profesional definido: el ejercicio de la docencia y, dentro del mismo, a aquéllas propias del perfil, en relación con la enseñanza, enunciadas desde una perspectiva didáctico-pedagógica.

Considerando las acciones a las que se dirigen, puede admitirse que estas competencias, como sostiene Perrenoud, son “las categorías más consensuadas”, “las

más evidentes” y “representan una experiencia consolidada” (2004a, 8-14), en lo que al trabajo docente en el aula compete. En el marco del período de Residencia, las mismas devienen de la actualización o puesta en juego de las capacidades esperadas en el plan de estudios del Profesorado en Letras, así como de las obligaciones de los residentes que se contemplan en el Reglamento de Residencia docente.

c) Fundamentación de su inferencia como competencias

Concisamente expresado, entendemos las competencias como la capacidad o estructura dinámica de atributos de la persona por la cual realiza la acción de movilizar reflexiva, pertinente y creativamente un conjunto de saberes seleccionados para resolver problemas, guiar acciones y/o actuar en las situaciones complejas que se plantean en un determinado contexto. De acuerdo con esta formulación, las competencias halladas son tales porque los residentes, para realizar las acciones comprendidas en su enunciación, movilizan saberes de distinto tipo y origen, son capaces de fundamentar lo que hacen y reflexionan sobre su propia actuación, alcanzando resultados que pueden ser reconocidos y valorados por otros sujetos. El conjunto de estas operaciones da cuenta del proceso de construcción de competencias docentes específicas que los residentes llevan adelante en los espacios formativos destinados a la iniciación en la acción docente.

La tabla que obra a continuación ofrece una síntesis que combina los modos en que se manifestaron los componentes operatorios de las competencias docentes específicas inferidas.

Componentes de las competencias	Competencias docentes específicas			
	Elaborar el diagnóstico institucional y áulico	Diseñar planes de unidad didáctica y de clase	Intervenir pedagógicamente en un curso dado	Evaluar los aprendizajes de los alumnos
Saberes movilizados para desarrollar el proceso de enseñanza	Académicos	Curriculares Disciplinares Didácticos Psicopedagógicos y personales y actitudinales Instrumentales	Curriculares Disciplinares Extradisciplinares Didácticos Psicológicos y psicopedagógicos Sociales e institucionales Personales y actitudinales Instrumentales	Curriculares Disciplinares Didácticos Psicológicos y psicopedagógicos Institucionales Personales y actitudinales
	Funcionales en orden a la Residencia			
Fundamentos de las decisiones metodológicas adoptadas durante las clases impartidas.	Se basa en: La apropiación de saberes de la formación general. Orientaciones y materiales de estudio brindados por la cátedra de Práctica Docente Integradora.	Se basan en: Saberes curriculares. Informaciones por observación de profesora titular. Saberes didácticos (generales y específicos) Criterios personales. Aportaciones de textos y manuales.	Se basan en: La apropiación de saberes disciplinares. Informaciones por observación directa e intercambio con otros sujetos. Comprensiones particulares. Principios de procedimiento. Valores, actitudes, creencias, intereses.	Se basan en: La apropiación de saberes didácticos. El conocimiento de las características de los alumnos. La disponibilidad y/o requerimiento de tiempos. En intereses personales. En la experiencia laboral.
Instancias de reflexión sobre lo actuado en las clases.	Algunas descripciones y caracterizaciones diagnósticas sustentan apreciaciones sobre sucesos del aula o se utilizan para establecer comparaciones.	La introducción de modificaciones y ajustes en las propuestas, en función del desenvolvimiento de las mismas en la realidad.	Núcleo o foco de la revisión. Los procesos reflexivos problematizan la enseñanza, centrados en las actuaciones diferenciadas del residente y los alumnos y movilizados por distintas vías.	Los resultados de aprendizaje de los alumnos son una de las vías más relevantes para estimar la adecuación y pertinencia de lo actuado.
Pertinencia de la selección e integración de saberes en relación con la situación educativa a resolver	Las descripciones y consideraciones son tenidas en cuenta en la elaboración de las propuestas didácticas.	Los planes diseñados orientan efectivamente el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Los procesos de enseñanza y de aprendizaje realizados alcanzan las finalidades esperadas.	Los procesos evaluativos alcanzan las finalidades esperadas.

Tabla 7.1. Descripción de los componentes de las competencias docentes específicas.

c) 1. Identificación de saberes movilizados para desarrollar el proceso de enseñanza

Al entender que para desarrollar convenientemente el proceso de enseñanza es preciso planificar el proceso didáctico en base a los resultados del diagnóstico, intervenir pedagógicamente en los encuentros programados y evaluar los aprendizajes de los alumnos, los saberes movilizados por los residentes comprenden todos los enunciados en la Tabla 7.1. El listado –producido por la vía de la inferencia– incluye distintos tipos de saberes (valores, capacidades, conocimientos, actitudes, procedimientos, experiencias, etcétera, como dotación de la persona) y recursos (externos, como equipamiento del entorno), que se seleccionan tomando unos y dejando de lado otros, y se combinan en la acción.

Los saberes movilizados admiten diferenciarse como:

a) *Saberes singulares*: refieren a aquellos saberes que permean o atraviesan las prácticas y que responden a los sentidos que los sujetos en situación le atribuyen a la acción y al contexto en el que se encuentran. Están presentes al interior de cada caso estudiado.

b) *Saberes comunes*: aluden a los saberes que se presentan recurrentemente en relación con las competencias encontradas (v. g., los saberes académicos movilizados para la elaboración del diagnóstico institucional y áulico son básicamente los mismos para los tres residentes).

Sosteniendo una mirada de conjunto, se advierte que la mayoría de los saberes puestos en juego provienen de la formación académica, lo cual pone en duda la difundida aseveración referida al bajo impacto de la formación inicial en las prácticas (Terhart, 1987; Gimeno Sacristán, 1988; Diker y Terigi, 1997; Davini, 2015). Hay también algunos saberes apropiados de manera autónoma (ampliación o profundización del contenido tratado, introducción de temas de otros campos disciplinares), aunque esto se realiza utilizando las herramientas construidas en el espacio de formación. Sólo unos pocos saberes provienen de la biografía escolar, en carácter de experiencias significativas vividas en los niveles de escolaridad anteriores.

Un cierto tipo de saberes, que hemos denominado “saberes funcionales en orden a la Residencia”, reviste especial interés, dado que señala percepciones, creencias, posicionamientos y formas de actuar que los residentes construyen o acomodan para actuar convenientemente en el marco situacional que configura la

Residencia, como actividad institucionalizada que, a su vez, involucra a otras instituciones, monitoreada, sujeta a evaluación y temporalmente acotada. Estas representaciones, no obstante, asumen perspectivas dispares, en las que cabe tanto la continuidad como la ruptura, el mantenimiento de moldes y la introducción de innovaciones, el trabajo con otros o en soledad, la reproducción de estilos habituales en el aula y la prueba o experimentación de alternativas diferentes (Aiello, Larregui y Mársico, 2002).

Los saberes comunes inferidos al respecto se presentan en la siguiente tabla:

Competencia	Descripción
Diagnóstico	- Adecuación a las consignas de trabajo impartidas en Práctica Docente Integradora.
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación de la propuesta pedagógica al programa de la materia. - Establecimiento de continuidades con modos habituales de trabajo de los alumnos e introducción gradual o diaria de novedades. - Intercambio pre-clase con la profesora orientadora. - Significación de la Residencia como espacio para la prueba y la experimentación. - Posicionamiento docente asumido por la residente: supera el carácter ficcional atribuido usualmente a la Residencia. - Responsabilidad en la presentación de documentación en tiempo y forma.
Intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de acuerdos con la profesora orientadora. - Adecuación a modalidades de trabajo habituales de la profesora orientadora. - Adecuación a sugerencias de trabajo indicadas por la profesora orientadora. - Adecuación a modalidades de trabajo habituales de los alumnos. - El intercambio entre residentes como oportunidad para compartir propuestas, experiencias, enfoques. - Reconocimiento del lugar transitorio que ocupa el residente.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación de los aprendizajes como requisito reglamentario. - Adecuación de la propuesta evaluativa a los modos habituales de trabajo de la profesora titular del curso. - La adecuación a las sugerencias de la profesora orientadora. - La corrección y la calificación como tareas compartidas con la profesora orientadora.

Tabla 7.2. Descripción de los saberes funcionales en orden a la Residencia movilizados en las competencias docentes específicas.

c) 2. Identificación de la fundamentación que sostiene las decisiones metodológicas adoptadas durante la clase

Las estrategias metodológicas escogidas por los residentes como modo de asignar direccionalidad a las clases se sostienen en razones múltiples asociadas a saberes de distinto tipo. Es de interés consignar que las formas de encarar la clase, las acciones emprendidas, encuentran sus fundamentos no sólo con vistas a la intervención pedagógica diaria, sino que se articulan con los encuadres programados y, asimismo, orientan en la definición de las acciones evaluativas. Esta constatación permite comprender la característica que le reconozco a las competencias docentes construidas por los residentes –como mencionaré más adelante– en el sentido de configurar una red o un entretejido entre éstas. Por ello, presento a continuación las razones “enredadas” más significativas:

Competencia	Basadas en
Diagnóstico	<p>En la apropiación de saberes de la formación general.</p> <p>En orientaciones y materiales de estudio brindados por la cátedra de Práctica Docente Integradora.</p>
Planificación	<p>En las informaciones obtenidas mediante la observación de los modos de actuar de la profesora titular del curso.</p> <p>En el conocimiento de las prescripciones establecidas en el curriculum oficial.</p> <p>En la apropiación de determinadas concepciones sobre la enseñanza de la Lengua y sobre el aprendizaje (modos y vías) de los contenidos lingüísticos y literarios; así como de orientaciones didácticas (general y específica) sobre las formas posibles de realizar ambos procesos y sus características.</p> <p>En criterios personales en relación con la idea de secuencialidad otorgada a la propuesta de actividades de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>En las aportaciones ofrecidas en textos y manuales, en orden a la profundización y/o adecuación de contenidos, la inspiración para el diseño de actividades.</p>
Intervención	<p>En saberes propios del área construidos en la escuela secundaria y durante la formación universitaria en la especialidad (cómo leer textos literarios)</p> <p>En las informaciones obtenidas mediante la observación sobre los modos de trabajo habituales de los alumnos, las problemáticas más relevantes, la existencia de recursos institucionales desaprovechados.</p> <p>En las informaciones y sugerencias logradas mediante el intercambio con pares, con profesores vinculados a la práctica</p> <p>En la estimación de la oportunidad para introducir innovaciones, participar en eventos institucionales.</p> <p>En la comprensión del rol del profesor como transmisor de contenidos (desde la asimetría de los roles) y como mediador en los aprendizajes</p>

	<p>En el reconocimiento de la finalidad para la que se aplican las distintas estrategias metodológicas (<i>para</i> presentar información nueva, vincular con temas tratados y con otras áreas disciplinares, revisar tareas realizadas), inscrita en la asignación de sentido, significatividad, potencialidad educativa y estimación de la pertinencia que le cabe a la decisión metodológica</p> <p>En principios de procedimiento en relación con el tiempo, el espacio y el agrupamiento de los estudiantes, así como en el uso del equipamiento material del aula (pizarrón, tecnologías), recursos auxiliares (imágenes, ilustraciones, revistas, periódicos) y materiales didácticos y de trabajo.</p> <p>En valores, creencias y actitudes personales en relación con el tipo de vínculo a establecer con los alumnos, la asistencia a los alumnos menos aventajados, el ambiente o entorno a crear en la clase, los niveles de participación, el lenguaje didáctico conveniente</p> <p>En la satisfacción de intereses personales que se combina con el cumplimiento de las obligaciones programáticas acordadas</p> <p>En preferencias personales sobre los modos de secuenciar la intervención del docente y de habilitar espacios para la participación, la interacción, la expresión de ideas, la escucha de los otros</p> <p>En experiencias inscritas en su biografía escolar, vivenciadas tanto en la escuela secundaria a la que asistieron como en la misma universidad.</p> <p>En experiencias subjetivas (“me pasa que...”) frente a acontecimientos que están fuera de lugar</p> <p>En el reconocimiento de la necesidad de gestionar organizada y anticipadamente los requerimientos del proceso (tareas y sujetos) para garantizar la progresión de las propuestas de actividades de aprendizaje</p>
Evaluación	<p>En la apropiación de determinadas concepciones sobre las funciones que cumple la evaluación, así como de orientaciones didácticas (general y específica) sobre las formas posibles de realizarla.</p> <p>En el conocimiento de las características del alumnado para formular una propuesta viable.</p> <p>En la experiencia laboral que, aunque incipiente, aporta saberes.</p> <p>En el interés por promover aprendizajes autónomos, no repetitivos.</p> <p>En la confianza depositada en la formulación de consignas para movilizar aprendizajes significativos.</p> <p>En la consideración de tiempos institucionales disponibles o tiempos requeridos por el alumnado para cumplimentar la tarea.</p> <p>En la expectativa de construir un entorno distendido.</p>

Tabla 7.3. Descripción de las bases en que se fundan las acciones en relación con las competencias docentes específicas.

c) 3. Reconocimiento de la existencia de instancias de reflexión sobre lo actuado

Tal como había argumentado en la primera parte de este trabajo, el proceso de construcción de competencias docentes no se concluye en la acción, sino que avanza

más allá hacia un momento denominado “la inteligencia de las situaciones”, que instala la necesidad de reflexionar sobre la acción y poder transferir lo construido a otros tipos de situación (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008).

La reflexión sobre las propias prácticas –como proceso inherente a la evolución y mejora de las competencias docentes– es una acción recurrente de los residentes, que suele presentarse mediada por expresiones como: “*me di cuenta*”, “*me fui pensando*”, “*me pasa que...*”, “*yo primeramente pensé que...*”. La revisión de lo actuado, en todos los casos, implica problematizar la enseñanza impartida y se orienta a estimar la adecuación, significación y/o pertinencia de las prácticas promovidas. Los procesos reflexivos aparecen motorizados desde distintas vías:

- A partir de la observación y ponderación de las acciones que realizan los alumnos (aportes orales, producciones escritas, producciones plásticas) durante el desarrollo de las actividades propuestas (individuales o en grupo), en calidad de signos externos de la dinámica en marcha de un proceso más complejo. A modo de espejo, los comportamientos y producciones de los estudiantes reflejan el impacto que generan las propuestas didácticas.
- A la luz de los resultados obtenidos por los estudiantes en las instancias evaluativas, estimados tanto desde la mirada apreciativa de los residentes, como desde la de los propios protagonistas.
- A partir de la sugerencia de mejora aportada por una mirada externa de cara a modos de uso de los recursos áulicos, formas de presentación de consignas de trabajo, ventajas asociadas al desplazamiento por el espacio áulico, etcétera.
- A partir de la percepción de dificultades por experiencia propia, subjetiva, consciente.

c) 4. Estimación de la pertinencia de la selección e integración de saberes realizada por los residentes en relación con la situación educativa a resolver

Desde los marcos teóricos se sostiene que la puesta en escena de las competencias permite que sean reconocidas y valoradas como tales por los otros. Sin embargo, el reconocimiento sólo es posible mediante un ejercicio de inferencia, ya que

la competencia –desde la perspectiva holística– no puede ser atrapada de manera empírica y simple, a partir de una lista de destrezas, por ejemplo (Jones y Moore, 2008).

En este sentido, la acción que permite inferir las competencias docentes de los residentes es, a la vez, la misma que permite estimar la pertinencia de éstas en orden al logro de los fines perseguidos –desarrollar un proceso didáctico completo, para nuestro caso–. Por otra parte, en tanto es necesario que otros reconozcan y justiprecien la bondad de las actividades desplegadas, he hallado que, en el marco de la Residencia, esta función es ejercida por los distintos sujetos intervinientes en la situación:

- el profesor de Práctica docente;
- el profesor asesor disciplinar;
- los profesores orientadores;
- los mismos estudiantes a cargo, desde los comentarios y apreciaciones vertidos en instancias de devolución.

Para cerrar este punto, quiero consignar que, mediante la construcción de competencias docentes en directa relación con las prácticas de enseñanza en la educación secundaria (aun habiéndolas alcanzado en diferentes niveles de dominio), los residentes lograron resolver la situación enfrentada en el contexto en el que se implicaron de manera pertinente. Inclusive más, en tanto que la resolución de la situación operó en dos sentidos:

- en relación con la función de enseñanza propiamente dicha, la cual fue despojada del carácter ficcional con que suele investirse a las residencias docentes. Los residentes no hicieron *como si* enseñaran, ni los estudiantes *como si* aprendieran; de hecho, los residentes enseñaron y los estudiantes aprendieron.

- en función de la Residencia pedagógica, como período de tránsito obligatorio, para la obtención de una titulación.

d) Características de las competencias docentes específicas

Según Barbier y Galatanú (2004), las competencias presentan los caracteres atribuidos a las acciones situadas. Dado que la Residencia pedagógica encuentra su definición justamente en la realización de acciones de enseñanza situadas, en las

competencias docentes construidas por y en esas acciones por parte de los residentes pueden reseñarse las siguientes características:

- En tanto las competencias se expresan en las prácticas docentes definidas como prácticas sociales contextualizadas, dan cuenta de la relación existente entre la persona (lo interior) y lo social (lo externo).

Por ende, su construcción responde a una vertiente personal, lo cual singulariza la competencia, tal como puede analizarse a partir de la lectura de cada caso estudiado, donde el/la residente imprime a cada acción su propio sello, tanto a las previstas como a las imprevistas.

Pero, asimismo, responde a una vertiente social, a lo común, que puede estar dada por:

- La participación de otros docentes involucrados en las prácticas y el contexto escolar en el que se desenvuelven las actividades. Aflora en esta combinatoria la idea –anteriormente consignada– de la competencia como realización cultural (Jones y Moore, 2008), según la cual la asimilación por parte de los residentes de los principios, normas y procesos de la cultura del grupo de referencia estaría en la base de la construcción de las competencias.

- La especificidad de las competencias construidas. Estamos caracterizando competencias *docentes* y *específicas*, en ello va que se trata de competencias de un oficio particular, con historia, representaciones y prácticas definidas, propias de la tarea, imposible de ser confundidas y que los residentes saben cómo llevarlas adelante.

- Tienen una intencionalidad definida que se vincula con las finalidades de las actividades que personalmente realiza el residente y las que promueve en los estudiantes.
- Observadas en y desde la acción que despliegan los residentes, las competencias halladas aparecen intervencionales, entramadas o en red. Así, por ejemplo, se apela a una competencia para sustentar otra; se ponen dos competencias en relación, de modo que ambas se potencian.
- Son idiosincrásicas, están investidas de los intereses de los residentes (Barbier y Galatanú, 2004). Los tres residentes encararon la misma acción: dar clase. Pero cada uno emprendió la tarea desde intenciones, gustos o concepciones diferentes y produjeron intervenciones incomparables. Cada uno mostró su estilo singular

que, en buena medida, se expresa en el calificativo con que los he nombrado y distinguido.

- Están atravesadas por la temporalidad y, por ende, sujetas al cambio. En tanto orientadas a las prácticas educativas, las competencias docentes conllevan el carácter perfectible que le cabe a toda acción humana intencional, ética y políticamente comprometida.

4. UN CIERRE QUE ABRE A NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN

Me encontraba en un momento avanzado del proceso de escritura de esta tesis cuando se produjo la presentación pública de un nuevo libro de María Cristina Davini (2015) –prestigiosa y reconocida referente nacional en temáticas didáctico-pedagógicas en relación con la formación de docentes– titulado *La formación en la práctica docente*. La sorprendente coincidencia que éste guardaba con el objeto de estudio de esta tesis me incitó a conseguir prestamente la publicación, ávida por conocer qué novedades aportaría sobre la cuestión de referencia. Tal como consigné en alguna parte anterior, la autora parte de reconocer la centralidad y relevancia que tiene en la literatura especializada la idea de que la formación profesional de docentes supone el desarrollo de habilidades prácticas y capacidades para la acción, desde donde se pregunta por cuáles son esas capacidades y cómo se promueven en las diversas etapas de la formación. En esta tesitura, funda su postura integrando enfoques de distintos campos (desde los aportes de Bourdieu, Schön, Le Boterf, Perrenoud, entre otros) que la habilitan a sostener que “las prácticas docentes están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional” (p. 83). Me permito pensar que en la tenaz omisión de referirse a competencias allí donde menciona capacidades hay una intención de evitar un posicionamiento más específico, que, además, no tiene mucha significación en nuestro país.

La actualidad y representatividad de la referencia que evoco tiene por objeto justificar el carácter progresista y exploratorio que le concedo a la investigación que he desarrollado. Es progresista porque acepta el desafío de interpretar un recorte de la realidad educativa desde el enfoque holístico de las competencias. A su vez, es exploratorio, habida cuenta de la casi inexistencia de estudios anteriores por la simple

razón de que el concepto de competencias, sus alcances y derivaciones, aún no es tema de interés central en la problemática educativa del país.

Ubicar esta tesis entre los trabajos preliminares que se producen en relación con la formación docente inicial en la práctica profesional permite abrir a numerosas posibilidades de continuidad y profundización de la línea planteada. En este sentido, las alternativas que propongo –a modo de aporte incompleto aunque incentivador– comprenden la orientación tanto hacia lo conceptual como hacia lo metodológico:

- En lo metodológico
 - Probar la herramienta metodológica construida para inferir competencias docentes en nuevas situaciones.
 - Avanzar en un trabajo de ampliación de la muestra focalizando otros profesorados.
 - Incorporar otras fuentes de datos que permitan comprender el fenómeno desde nuevas lecturas y miradas.
- En orden a la construcción de competencias docentes específicas en relación con la enseñanza
 - Ampliar, desde una perspectiva didáctico-pedagógica, a aquellas actividades menos comunes y/o necesarias para instalar los cambios que “la nueva secundaria” exige.
 - Completar considerando otras perspectivas en las que se despliegan las prácticas de la enseñanza.
 - Inferir las competencias requeridas en relación con la especificidad del campo disciplinar en las que se las pone en juego.
 - Establecer la incidencia o el papel que juegan las competencias construidas durante la Residencia en los primeros años de ejercicio laboral.
- En orden a la construcción de competencias docentes específicas en relación con otras funciones docentes
 - Avanzar en el análisis de otras dimensiones propias del perfil.
- En orden a la construcción de competencias docentes
 - Inferir las competencias requeridas en relación con el nivel educativo de desempeño.

- Ponderar el peso relativo del componente individual y del componente formativo en la construcción de competencias que se ponen en juego.
- En orden a la formación docente impartida en las universidades
 - Detectar qué materias curriculares colaboran de manera más decidida a la construcción de competencias docentes.
 - Buscar formas de conectar el contexto de formación con el contexto de actuación, como modo de superar la tensión existente entre formación disciplinar y pedagógica.

Llegados a este punto, doy por concluida esta Tesis Doctoral, no porque la misma se haya agotado, sino sólo porque estoy convencida de que en algún momento hay que detenerse y dar término a la tarea emprendida. Bien sé que me queda pendiente de desarrollo un buen número de aspectos que iban emergiendo al compás de las elaboraciones que paulatinamente iba produciendo. Sé también que hay cuestiones más complejas que exigen seguir pensando en ellas. De algún *extraño* y *atractivo* modo, interpreto estos faltantes como oportunidades. Oportunidades para saber a qué he de dedicarme mañana, si lo que pretendo es continuar aprendiendo a lo largo de toda mi vida.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
Y DOCUMENTOS CONSULTADOS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboite, Hugo (2010) "La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias", en *Educación superior y sociedad*, 15, 1. Pp. 25 – 44. Disponible en <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/367>
- Achilli, Elena L. (1986) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales – CRICSO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Elena L. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario.
- Acuña, Marcelo Luis (1984) *De Frondizi a Alfonsín: la tradición política del radicalismo*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2006) *El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006) Resumen de las tres convocatorias del Programa y sus resultados*. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Convergencia-Europea>
- Ageno, Raúl (1989) El taller de educadores y la investigación. *Cuadernos de Formación Docente*. Nº 9. Universidad Nacional de Rosario.
- Aiello, Berta G. (2000) *La gestión institucional en el Nivel Superior, en la década de los noventa: espacio participativo para la innovación educativa*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- Aiello, Berta G. (2001) *Análisis del Proyecto Educativo Institucional de un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo final. Seminario "Diseño y evaluación de proyectos educativos". Maestría en Educación Superior Universitaria. Universidad Nacional del Comahue.
- Aiello, Berta G. (2007) *La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Las concepciones de los profesores sobre evaluación que subyacen a las prácticas evaluativas*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación Superior Universitaria. Universidad Nacional del Comahue.
- Aiello, Berta G. (2009) "El cronista pedagógico. La escritura de crónicas como práctica de formación docente". *2das. Jornadas de Práctica y Residencia docente*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Aiello, Berta G. (2010) *Las concepciones del profesorado universitario sobre evaluación de los aprendizajes. Acerca de sentidos contruidos*. Investigación tutelada. Programa de Doctorado en Educación Social: Fundamentos y metodología. Universidad de Granada.
- Aiello, Berta G. (2011) "Prácticas y residencias docentes: cuando enseñar conocimientos es un desafío", en Menghini, Raúl A. y Negrin, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.

- Aiello, Berta G. (2012) "Fisonomía singular de un trabajo colaborativo: la construcción de la planificación de la enseñanza en la residencia docente". *Panel: "¿Qué lugar ocupa la planificación en las prácticas docentes?". 3ras. Jornadas Regionales Práctica y Residencia Docente.* Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Aiello, Berta G.; Fernández Coria, Carolina y Menghini, Raúl (2002) "Tensiones entre instituciones ligadas a la formación docente: análisis y propuestas", *1as. Jornadas Nacionales sobre Prácticas y Residencias en la Formación Docente.* Universidad Nacional de Córdoba. en Giménez, Gustavo (Coordinador de edición) (2004) *Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes...* Editorial Brujas. Córdoba.
- Aiello, Berta G.; Larregui, Adriana y Mársico, Susana (2002) "Las prácticas pedagógicas del residente: ¿adaptación o conflicto?". *I Jornadas Nacionales sobre Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes.* Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Aiello, Berta G. y Fernández Coria, Carolina (2006) "El Taller de Residentes: espacio para pensar y pensarse con otros". *II Jornadas Nacionales. Prácticas y Residencias en la Formación Docente.* Universidad Nacional de Córdoba.
- Aiello, Berta G.; Diaz, Mabel; Fernández Coria, Carolina y Yasbitzky, Ana Clara (2008) "Imágenes y metáforas de las prácticas: núcleos problemáticos desde la voz de los residentes". *III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente.* Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Aiello, Berta G. y Monetti, Elda M. (2010) "¿Dónde está la innovación? Pensar la innovación desde sus efectos y resultados", en Lucarelli, Elisa y Malet, Ana M. (Comps.) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica.* Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Aiello, Berta G. y Menghini, Raúl (2011) "Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo". *XX Jornadas de Investigación.* Universidad Nacional de La Pampa. General Pico. La Pampa.
- Aiello, Berta G.; Borel, María Cecilia; Iriarte, Laura; Montano, Andrea; Sassi, Viviana & Yasbitzky, Ana Clara (2012) *Extrañar la escuela. Un dispositivo para la formación docente.* Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Albano, Sergio (2003) *Michel Foucault. Glorario epistemológico.* Quadrata. Buenos Aires.
- Alliaud, Andrea (1993) *Estudios sobre la educación. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino.* Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Morata. Madrid.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2003) *La evaluación a examen. Ensayos críticos.* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2009) "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en competencias", en Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.
- Angulo Rasco, José Félix (1994) "Enfoque práctico del currículum", en Angulo, José Félix y Blanco, Nieves (Coords.) *Teoría y desarrollo del Currículum.* Ediciones Aljibe. Málaga.
- Angulo Rasco, José Félix (2009) "La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad", en Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.

- Antelo, Estanislao (1999) *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana. Buenos Aires.
- Apple, Michael W. (1997) "Educación, identidad y papas fritas baratas" en Gentili, Pablo (Comp.) (1997) *Cultura política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires.
- Ardoino, Jacques (1992) "El tiempo denegado en (y por) la escuela", en *Actes del coloquio de la AFIRSE*. Lyon.
- Ardoino, Jacques (2005) *Complejidad y Educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Arnaus, Remei (1999) "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa", en Angulo Rasco, J. Félix; Barquín Ruiz, Javier y Pérez Gómez, Ángel I. *Desarrollo profesional del Docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid.
- Ausubel, David P.; Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen (1986) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- Avolio de Cols, Susana (1976) *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Marymar. Buenos Aires.
- Barbier, Jean Marie (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós. Barcelona.
- Barbier, Jean Marie (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Letras - UBA / Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Barbier Jean-Marie y Galatanu, Olga (2004) *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences? L'Harmattan*. Paris. Cap. 2: Savoirs, capacites, compétences, organisation des champs conceptuels. Trad. Sibila Núñez (mimeo)
- Barco de Surgi, Susana (1996) "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores", en Camilloni, Alicia; Riquelme, Graciela y Barco de Surgi, Susana *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Barnett, Ronald (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. Barcelona.
- Barnett, Ronald (2002) *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Pomares. Girona.
- Barrero Fernández, Beatriz y Domingo Segovia, Jesús (2010) "Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: Potencial curricular de las actividades globalizadoras". Ponencia presentada al *II Congreso Internacional de Didácticas*. Disponible en <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINAL/297.pdf>
- Beltrán Llavador, Francisco y San Martín Alonso, Ángel (2000) *Diseñar la coherencia escolar*. Morata. Madrid.
- Beneitone, Pablo (2012) "Desafíos de la convergencia curricular en América Latina: la nueva fase del proyecto ALFA Tuning América Latina 2011 – 2014", en *Revista Argentina de Educación Superior*, 4, 4, Pp. 207 – 211- Disponible en: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_4_beneitone.pdf
- Beneitone, Pablo; Esquetini, César; González, Julia; Maletá, Maida Marty; Siufi, Gabriela y Wagenaar, Robert (2007) *Reflexiones y perspectivas de Educación Superior en América*

- Latina. Informe Final. Proyecto Tuning América Latina – 2004 – 2007*. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen. Disponible en: http://www.uv.mx/personal/arivera/files/2012/06/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA-texto.pdf
- Bertoni, Alicia; Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta (1996) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Bertoni, María Luz y Cano, Daniel (1991) "El sistema de educación superior en Argentina", en *Propuesta Educativa*. Nº 3. FLACSO. Buenos Aires.
- Blanco, Nieves (1999) "Aprender a ser profesor/a: el papel del *practicum* en la formación inicial", en Angulo Rasco, J. Félix; Barquín Ruiz, Javier y Pérez Gómez, Ángel I., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Akal, Madrid, 1999.
- Bleger, José (1974) *Psicología de la conducta*. Paidós. Buenos Aires.
- Bloom, Benjamín S. (1976) *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Bobbit, Franklin (1991) "Dos niveles de experiencia educativa", en DE ALBA, Alicia; DÍAZ BARRIGA, Ángel y GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar (Comps.) *El campo del currículo. Antología*. Vol. I. CESU / UNAM. México.
- Bolívar, Antonio (2007) "La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la Educación Superior: Un análisis crítico", en *Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., p. 68-94, Campinas, Brasil. Disponible en <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2010/583/bolívar.dos.pdf>
- Bolívar Botía, Antonio (2008a) "Competencias básicas y ciudadanía", en *Revista Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, Número 1. Disponible en http://revista.cepjaen.es/numero_01/pdf/caleidoscopio_1.pdf#page=4
- Bolívar, Antonio (2008b) "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior", en *Red U. Revista de Docencia Universitaria. Año II. Volumen II. Número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)*. Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2013) "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica", en *Enunciación*, Vol. 18, No. 1. Pp. 19 – 29. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782069.pdf
- Boyatzis, Richard (1982) *The competent manager: a model for effective performance*. Wiley. New York.
- Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (Comps.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Brenner, Miguel Andrés (2007) "Nueva ley de educación, vieja política". Disponible en: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/504/123/>
- Brunner, José Joaquín (1990) *El desarrollo de la Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica. Santiago de Chile.
- Buendía Eisman, Leonor; Colás Bravo, María Pilar y Hernández Pina, Fuensanta (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill. Madrid.
- Cano García, María Elena (2008) "La evaluación por competencias en la educación superior", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>

- Cano, Elena (2010) "Conceptualización y evaluación de competencias docentes", en Cisneros-Cohernour, Edith J.; García-Cabrero, Benilde; Luna Serrano, Edna y Marín Uribe, Rigoberto (Coords.) *Evaluación de competencias docentes en la Educación Superior*. Plaza y Valdés / PROMEP. México. Disponible en <http://redeca.uach.mx/libros/EVALUACION%20DE%20COMPETENCIAS%20DOCENTES%20EN%20LA%20ED%20SUPERIOR.pdf>
- Cano, Elena (Coord.) (2011) *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de Educación Superior*. Laertes. Barcelona.
- Cano, Daniel (1985) *La educación superior en la Argentina*. FLACSO – CRESALC/UNESCO. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996) *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Cernadas de Bulnes, Mabel (2006) *Universidad Nacional del Sur 1956 - 2006*. EDIUNS. Bahía Blanca.
- Cernadas de Bulnes, Mabel; Ciarniello, Nicolás y Marcilese, José (2003) *Escuela Superior de Comercio: Un siglo de trayectoria educativa*. Escuela Superior de Comercio. Bahía Blanca.
- Cirigliano, Gustavo F. J. y Villaverde, Aníbal (1971) *Dinámica de grupos y educación. Fundamentación y técnicas*. Humanitas. Buenos Aires.
- Clark, Burton R. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. UNAM. México.
- Clark, Burton R. (1984) *El Sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Visión. México.
- Colás Bravo, María Pilar; Buendía Eisman, Leonor y Hernández Pina, Fuensanta (2009) *Competencias científicas para la realización de una Tesis Doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación*. Davinci Continental. Barcelona.
- Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antoni (1995) *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1990) *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Coronado, Mónica (2013) *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc. Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (1991) "La formación de profesores para la enseñanza media en contextos de transición democrática". Cefyl. Buenos Aires. (mimeo)
- Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

- Davini, María Cristina (2005) Revisión crítica y contextualizada de la formación docente inicial en el país. Disponible en: <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Formacion%20docente/Davini.pdf>
- Davini, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós. Buenos Aires.
- De Ketele, Jean-Marie (2008) "Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>
- de Miguel Díaz, Mario (2005) "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva", en *Cuadernos de Integración Europea* #2. Pp. 16-27. Disponible en: <http://www.cuadernosie.info>.
- Declaración de Bolonia* (1999) Disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Delors, Jacques (2013) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana / Ediciones UNESCO. Madrid.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2008) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill. México.
- Díaz Barriga, Ángel (1984) *Didáctica y Currículum*. Nuevomar. México.
- Díaz Barriga, Ángel (1992) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Rei Argentina / Aique Grupo Editor / Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (2006) "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en *Perfiles Educativos*, Tercera Época, XXVIII, 111, pp. 7-36. Disponible en <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/competencias.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel (2011) "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5. México. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- Díaz, Mabel; Fernández Coria, Carolina y Menghini, Raúl (2011) *El diagnóstico: de la información a la toma de decisiones para la intervención profesional*. Ficha de cátedra. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur.
- Díaz, Raúl (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camilloni, Alicia W. de; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto, Marta y Barco, Susana *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria (1998) "Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas", en Zabalza, Miguel e Iglesias, Lina (Editores) *Innovaciones en el Practicum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del practicum*. V

- Symposium Internacional sobre el Practicum*. Unicopia. Poio. Pontevedra. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/poio/symposium/pdf/edelstein0.pdf>
- Edelstein, Gloria (2004) "Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes...", en Giménez, Gustavo (Coord.) *I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencia en la Formación de Docentes. Prácticas y residencias: memoria, experiencias y horizontes*. Brujas. Córdoba.
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Ezcurra, Ana María (1998) *¿Qué es el neoliberalismo? Evaluación y límites de un modelo excluyente*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Fayol, Henry (1969) *Administración industrial y general*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Feldman, Daniel (1993) "¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la 'práctica docente' ", en *Revista Argentina de Educación*. Año XI, N° 20. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (A.G.C.E.). Buenos Aires.
- Fernández-Salineró Miguel, Carolina (2006) "Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos", en *Encounters on Education*, Volume 7, pp. 131-153. Disponible en <https://catspaw.its.queensu.ca/handle/1974/640>
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas / Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Ferry, Gilles (1999) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. México. [1ª Edición: 1990].
- Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata y Fundación Paideia Galizia. Madrid / A Coruña.
- Foucault, Michel (1970) *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México.
- Gallart, María Antonia (1992) "La integración de métodos y la metodología cualitativa", en Forni, Floreal; Gallart, María Antonia y Vasilachis de Gialdino, Irene *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. CEAL. Buenos Aires.
- García Orza, Raúl (selección e introducción) (1973) *Método científico y poder político; El pensamiento del siglo XVIII*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- García San Pedro, María José (2007) *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Trabajo de investigación realizado en el marco del Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://www.recercat.net/bitstream/2072/8999/1/TREBALL+DE+RECERCA.pdf>
- García San Pedro, María José (2009) "El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario", en *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. N° 16, pp. 11-28. Universidad de Alicante. Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13540/1/ALT_16_01.pdf
- Gentile, Paola y Bencini, Roberta (2000) "Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud". Texto original en portugués en *Nova Escola*. Pp. 19-31. Traducción: Luis

- González Martínea. Disponible en http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construir-competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf
- Gentili, Pablo (1996) "Mentiras que parecen verdades". *Congreso Internacional "Educación, crisis y utopías"*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Gentili, Pablo (Comp.) (1997) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, José (1986) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.
- Gimeno Sacristán, José (1988) "Profesionalización docente y cambio educativo". Ponencia presentada en el *Seminario "Formación docente y Calidad de la Educación"*. Universidad de Valencia. Valencia.
- Gimeno Sacristán, José (1990) "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores". *Jornadas sobre "Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE"*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José (1993) "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Gimeno Sacristán, José (2009) "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. New York. (traducción).
- Goetz, Judith Preissle y LeCompte, Margaret D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- Gonczi, Andrew (1997) "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico", en *Formación basada en competencia laboral*. CINTERFORT/OIT. Disponible en <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Gonczi&btnG=&lr=>
- González, Julia y Wagenaar, Robert (Edit.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto / Universidad de Groningen. Disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- González, Julia; Wagenaar, Robert y Beneitone, Pablo (2004) "Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, número 035, pp. 151-164. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003510.pdf>
- González Sanmamed, Mercedes y Fuentes Abeledo, Eduardo José (2011) "El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente", en *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 47-70 Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=151135>
- Grundy, Shirley (1991) *Producto o praxis del currículo*. Morata. Madrid.
- Gutiérrez, Alicia (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. Córdoba.
- Hargreaves, Andy (1995) *Profesorado, cultura y posmodernidad; (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata. Madrid.

- Jick, Todd D. (1994) "Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: Triangulación en acción", en *Metodología de investigación cualitativa*. Documentos de Trabajo. Nº 5. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Kaës, Rene (1968) "Campos de representación" (mimeo).
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1999) *Paternalismos pedagógicos*. Laborde Editor. Rosario.
- Khun, Thomas S. (1990) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Krotsch, Pedro (1993) "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?", en *Revista Sociedad*, Nº 3. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Krotsch, Pedro (1994) "Organización, gobierno y evaluación universitaria", en Puiggrós, Adriana y Krotsch, Pedro (Comps.) *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Rei Argentina / Aique. Buenos Aires.
- Krotsch, Pedro (1997) *Gobierno de la Educación Superior en la Argentina: la política en la coyuntura (1993-1996)*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Landsheere, Gilbert de (1973) *Evaluación continua y exámenes. Manual de docimología: un nuevo desarrollo conceptual y práctico de ambos procesos*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2009) "Experiencia (y alteridad) en educación", en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens. Buenos Aires. Pp. 13 - 44.
- Le Boterf, Guy (1995) *De la competencia. Ensayo sobre un atractor extraño*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/64381296/De-La-cia-Guy-Le-Boterf-1>
- Le Boterf, Guy (2000) *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000. Barcelona.
- Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas; Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, Edith (1998) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en Baquero, Ricardo y otros *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires.
- Locke, John (1967) *Ensayo sobre el entendimiento humano* (compendio). Aguilar. Buenos Aires.
- Luengo Navas, Julián Jesús; Luzón Trujillo, Antonio y Torres Sánchez, Mónica (2008a) "Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Luengo, Julián; Luzón, Antonio y Torres, Mónica (2008b) "El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>

- Maingueneau, Dominique (1996) *Términos clave del análisis del discurso*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Mansione, Isabel (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. HomoSapiens. Rosario.
- Marcelo García, Carlos (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona.
- Marcilese, José (2006) "Los antecedentes de la Universidad Nacional del Sur", en Cernadas de Bulnes, Mabel *Universidad Nacional del Sur 1956 - 2006*. EDIUNS. Bahía Blanca.
- Martínez Bonafé, Jaume (2004) "La formación del profesorado y el discurso de las competencias", en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), pp. 127-143. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113377>
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2009) "La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos", en Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.
- Más Rocha, Stella Maris y Vior, Susana (2009) "Nueva legislación educacional: ¿nueva política?", en Vior, Susana; Misuraca, María Rosa y Más Rocha, Stella Maris (Comps.) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Mastache, Anahí (2007a) *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Noveduc. Buenos Aires.
- Mastache, Anahí (2007b) *El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado, Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Mastache, Anahí; Monetti, Elda y Aiello, Berta (2014) *La trayectoria de los estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría. Horizontes en juego*. Noveduc / EdiUns. Buenos Aires.
- Mateo Andrés, Joan (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE – Horsori. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- McClelland, D. C. (1973) "Testing for competence rather than for 'intelligence' ". *American Psychologist*, Vol. 28, N° 1, pp. 423-447.
- Méndez, Jorgelina (2011) "La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX", en *Espacios en blanco*. Vol. 21, N° 2, pp. 259-291.
- Menghini, Raúl A. (2008) "Acerca de Ley de Educación Nacional". Ficha de cátedra. Práctica Docente Integradora. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Menghini, Raúl A. (2009a). "Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)", en Vior, Susana; Misuraca, María Rosa y Más Rocha, Stella Maris *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Menghini, Raúl A. (2009b) "La selección de experiencias formativas para prácticas y residencias". *2das. Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

- Menghini, Raúl A. (2012) "La formación práctica en instituciones formadoras de docentes en la Argentina", en *Revista Olh@res*, Vol. 1, N° 1 (2013). Universidad Federal de Sao Paulo. Brasil. Pp. 40-63.
- Menghini, Raúl A. (2014) *Políticas de formación y desarrollo profesional docente. Estudio del profesorado principiante para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca* (Argentina). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Menghini, Raúl A. y Morales, Laura (2007) "La formación de docentes de la provincia de Buenos Aires: análisis del espacio de la práctica", en Burgos, N. y Rigatuso, E. *La modernización del sudoeste bonaerense: reflexiones y polémicas en el ámbito educativo, lingüístico y literario*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Menghini, Raúl A.; Morales, Laura y Aiello, Berta (2008) "Diseños curriculares para la formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires a la luz de las nuevas regulaciones nacionales y provinciales", en Cernadas de Bulnes, Mabel y Macilese, José (Edit.) (2009) *Política, Sociedad y Cultura en el Sudoeste Bonaerense. Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense*. Universidad Nacional del Sur / Ediuns. Bahía Blanca. Pp. 429-439.
- Menghini, Raúl A.; Díaz, Mabel; Iriarte, Laura y Irazábal, Ana (2009) "Docentes tutores de alumnos residentes: ¿quiénes son?, ¿qué piensan?, ¿qué valoran?". V *Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativa e investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.
- Menghini, Raúl A.; Vuela, Emiliano; Irazabal, Ana (2009) "Políticas y diseños curriculares para la formación de docentes en la universidad: posibilidades y obstáculos". *II Jornadas de Formación docente universitaria*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Menghini, Raúl A., Fernández Coria, Carolina, Díaz, Nilda Mabel, Aiello, Berta G. (2012) "Observación participativa: empezar a poner el cuerpo en las tareas docentes". V *Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencia en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Mignone, Emilio F. (1998) *Política y Universidad. El Estado Legislador*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Miguelles, María Amelia (2014) "La 'práctica' como experiencia de formación docente". *Itinerarios educativos 6 - 6 - 2012-2013*, p. 246-253. Ediciones UNL 2014 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/4244/6414>
- Misuraca, María Rosa y Menghini, Raúl A. (2010) "La formación de docentes en la Argentina en el siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los 90?", en *Profesorado: Revista del Currículum y formación del profesorado*, Vol 14, 2.
- Moliner, María (1998) *Diccionario del uso del español*. Madrid: Edit. Gredos.
- Mollis, Marcela (2009) "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente". La revista del CCC [en línea]. Enero / Agosto 2009, N° 5/6. Disponible en: www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/
- Monereo, Carles (1997) (Coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó. Barcelona.
- Monetti, Elda M. y Aiello, Berta G. (2010) "¿Deseo de innovar? ¿Siempre? La innovación entre el tiempo y el deseo", en Lucarelli, Elisa y Malet, Ana María (Comps.) *Universidad y*

- prácticas de innovación pedagógica. Estudios de casos en la UNS.* Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Montero, Lourdes (2002) *La construcción del conocimiento profesional docente.* Homo Sapiens. Rosario.
- Monteverde, Ana Clara (2000) "Métodos cualitativos. Método comparativo constante". Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Morin, Edgar (1996) *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa. Barcelona.
- Morin, Edgar (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Nueva Visión. Buenos Aires.
- Morin, Edgar (2007) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ediciones Universidad del Salvador. Buenos Aires.
- Morin, Edgar (2009) "Sobre la reforma de la universidad", en *Gazeta de Antropología*, N° 25 /1 Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/6850>. (Versión original en francés, 1997, Congreso internacional *Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET) / UNESCO, Locarno (Suiza). Publicada en *Bulletin Interactif du CIRET*, núm. 9-10. <http://nicol.club.fr/ciret/locarno/loca5c2.htm>).
- Mottet, Gérard (1992) "Los ateliers de formación profesional", en *Recherches et formation*. N° 11. Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas. París. Francia.
- Mulder, Martin (2007) "Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente", en *Revista Europea de Formación Profesional*, N° 40. http://scholar.google.es/scholar?start=10&q=evoluci%C3%B3n+del+concepto+de+competencias&hl=es&as_sdt=0,5
- Mulder, Martin; Weigel, Tanja y Collings, Kate (2008) "El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico", en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, 3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo.* Santiago Arcos Editor. Buenos Aires.
- Navío Gámez, Antonio (2001) *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://www.tesisexarxa.net>
- Navío Gámez, Antonio (2004) "Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional", en *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), pp. 213-234. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002) *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Palou de Maté, María del Carmen (1992) *La evaluación: propuestas para su análisis.* Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. Cipolletti. Río Negro.
- Paviglianiti, Norma (1988) *Diagnóstico de la administración central de la Educación.* Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.

- Paviglianiti, Norma (1991) *Neo-conservadurismo y educación: Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- Paviglianiti, Norma (1993) "La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socio-educacional en la Argentina", en *Cuadernos de Cátedra N° 3*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Contreras, Blanca (2008) "Paradigmas de la Investigación Social". Curso de Posgrado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Bogotá. Colombia.
- Pérez Gómez, Ángel (1989) "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Editor. Madrid.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2007) "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas", en *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2009) "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.
- Pérez, Ángel I. y Gimeno, José (1988) "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en revista *Infancia y aprendizaje*. N° 42. Madrid.
- Perrenoud, Philippe (1994) "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible", en *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*. Grenoble. IUFM. Pp. 25-31. Traducción de Gabriela Diker.
- Perrenoud, Philippe (2001) "La formación de los docentes en el siglo XXI", en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523. Disponible en: http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/Perrenoud_-_La_formacion_de_los_docentes_en_el_siglo_XXI.pdf
- Perrenoud, Philippe (2004a) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó. Barcelona.
- Perrenoud, Philippe (2004b) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. Barcelona.
- Perrenoud, Philippe (2006) *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste / J. C. Sáez Editor. Santiago. Capítulo 3: "Consecuencias para el trabajo del profesor".
- Perrenoud, Philippe (2008a) "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?", en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico II. Disponible en <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Perrenoud, Philippe (2008b) "Transmisión de conocimientos y competencias", en *Cuadernos de docencia universitaria. 05*. ICE y Octaedro. Barcelona. Disponible en www.octaedro.com/ice/pdf/5CUADERNO.pdf
- Perrenoud, Philippe (2008c) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe (2008d) "Transmisión de conocimientos y competencias", en *El Debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Cuadernos de docencia universitaria, 05*, pp. 21-44. Octaedro / ICE. Barcelona.

- Perrenaud, Philippe (2009) "Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?", en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, pp. 45-64. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>
- Pinkasz, Daniel (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (Comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Pogré, Paula *et al* (2005) *Formar docentes. Una alternativa interdisciplinar*. Papers editores. Buenos Aires.
- Porlán, Rafael y Rivero, Ana (1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada Editora. Sevilla.
- Pozo, Juan Ignacio (1993) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- Pozner de Weinberg, Pilar (1995) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique. Buenos Aires.
- Proyecto Tuning América Latina* (2004-2008), (2011-2013). Disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1996) *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Puigvert i Planagumà, Gemma (Ed.) (2009) *Guía para la evaluación de competencias en el área de Humanidades*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Barcelona. Disponible en: www.aqu.cat
- Rahman, Aziz-Ur (1966) *Universidad Nacional del Sur: su creación y desarrollo. 10° aniversario, 1956-1966*. Ed. Bahiense. Bahía Blanca.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. 22° edición. Consulta virtual en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rigal, Luis (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata. Madrid.
- Rodrigo, María José; Rodríguez, Armando y Marrero, Javier (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Roegiers, Xavier (2008) "Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?", en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, 3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Rojas Soriano, Raúl (1990) *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. Plaza y Janés. México.
- Romero, Luis Alberto (2005) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Roy, E. (1999) "Las competencias transversales en cuestión". Disponible en <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Rey/Competencias%20transversales.pdf>

- Rychen, D. y Salganik, L. H. (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Salonia, Antonio F. (1959) *En torno a problemas de la Educación Argentina*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- Samaja, Juan (1996) *Epistemología y Metodología*. Eudeba. Buenos Aires.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1948) *Educación popular*. Editorial Lautaro. Buenos Aires. [1ª ed.: 1848].
- Schön, Donald A. (1992) *La formación de profesores reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Selltiz, Claire; Wrightsman, Lawrence S. y Cook, Stuart W. (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp. Madrid.
- Short, E. C. (1984) "Competence re-examined", en *Educational Theory*, 34, 3, pp. 201-207.
- Silva, Tomaz Tadeu da (1996) *Identidades Terminais; As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Vozes. Petrópolis.
- Sirvent, María Teresa (1999a) "Los diferentes modos de operar en investigación social". Ficha de cátedra N° 2. Cuadernos de la cátedra de *Investigación y estadística educacional I* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones (Opfyl). Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa (1999b) "Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación". Ficha de cátedra N° 3. Cuadernos de la cátedra de *Investigación y estadística educacional I* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones (Opfyl). Buenos Aires.
- Souto, Marta (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Souto, Marta (2007) *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Souto, Marta (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación", en Menghini, Raúl y Negrin, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires. Pp. 23-47.
- Souto, Marta y equipo de investigación (2010) Informe final de Investigación. *La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional* UBACYT F 007. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Spielmann, Graciela M. (Comp.) (1997) "Breve Diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales". Cuadernos de la cátedra de *Investigación y estadística educacional I* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones (Opfyl). Buenos Aires.
- Stake, Robert E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.
- Tardif, Maurice (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.
- Taylor, Frederick W. (1969) *Principios de la administración científica*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.

- Tejada Fernández, José (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada Fernández, José (2009) "Competencias docentes", en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, 2. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejada Fernández, José (2013) "Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente", en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 17, 3.
- Terhart, Ewald (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de Educación*. Nº 284.
- Terigi, Flavia (2009) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites", en *Revista de Educación*, 350, pp. 123-144.
- Torres Santomé, Jurjo (2009) "Obviando el debate sobre cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos", en Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.
- Tyler, Ralph W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Troquel. Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. CEAL. Buenos Aires.
- Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo (2009) "Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante", en *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Vezub, Lea (2004) "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje", en *IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XII, Nº 22. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Vior, Susana y Misuraca, María Rosa (2006) "Políticas e instituciones diferenciadas para la formación de profesores para la enseñanza secundaria: del debate a la naturalización". *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Río Negro.
- Weinberg, Félix y colaboradores (1982) *Documentos para la Historia de la Universidad Nacional del Sur*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Yela, Mariano (1980) "La evolución del conductismo. Análisis y modificación de conducta", Volumen 6, números 11 y 12, pp. 147-179, en *Psicothema, Revista Anual de Psicología* (1996) Volumen 8, Suplemento, pp. 165-186. Universidad de Oviedo. Disponible en: <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7333/7197>
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2010) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona.
- Zabalza, Miguel Ángel (2001) "Competencias personales y profesionales en el practicum". Disponible en http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf
- Zabalza, Miguel Ángel (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

Zabalza, Miguel Ángel (2005) "Competencias docentes". Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Disponible en http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=zabalza+%2Bcompetencias+docents&lr=&as_ylo=&as_vis=0

Zimmermann, Eduardo A. (1994) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina. 1890 – 1916*. Sudamericana / Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- República Argentina (1991) *Ley de Transferencia*. Buenos Aires.
- República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) (1991) *Bases para la transformación educativa*. Buenos Aires.
- República Argentina (1993) *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Buenos Aires.
- República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) (1994a) *Aplicación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires.
- República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) / Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1994b) *Red Federal de Formación Docente Continua*. Documentos para la Concertación. Serie A N° 9. Resolución CFCyE 36/94. Buenos Aires.
- República Argentina (1995) *Ley de Educación Superior*. Buenos Aires.
- República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) (1996) *La Política Educativa del Gobierno Nacional*. Buenos Aires.
- República Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) (1996) *Resolución N° 53/96*. Buenos Aires.
- República Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Documento A3 (Resolución 32/93)*. “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”;
- Documento A9 (Resolución 36/94)*. “Red Federal de Formación Docente Continua” (RFFDC);
- Documento A11 (Resolución 52/96)*. “Bases para la organización de la formación docente”;
- Documento A14 (Resolución 63/97)*. “Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua”.
- República Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Resolución N° 223/04*. “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”
- Resolución N° 251/05*.
- República Argentina (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
- República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / Consejo Federal de Cultura y Educación (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo de EGB / Nivel Medio. Lengua*. Buenos Aires.
- República Argentina. Consejo Federal de Educación (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07)*. Buenos Aires.

- República Argentina. Consejo Federal de Educación (2007) *Resolución 30/07*. “Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”. Buenos Aires.
- República Argentina. Consejo Federal de Educación. Resoluciones N° 23/07, N° 24/07, N° 30/07, N° 41/08, N° 56/08, N° 57/08 y N° 58/08, N° 72/08, N° 73/08, N° 74/08, N° 83/09, N° 84/09, N° 101/10, N° 134/11, N° 140/11, N° 167/12, N° 188/12. Buenos Aires.
- República Argentina, / INFD (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires.
- República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2008) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional*. Buenos Aires.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) / Dirección de Enseñanza Superior (DES) (1993) “Nivel Terciario”. *II Jornadas de Perfeccionamiento Docente*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires (1994) *Ley Provincial de Educación N° 11.612*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (1995) *Módulo 0. Capacitación Docente 1995*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (1995) *Módulo 1. Capacitación Docente 1995*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) / Consejo General de Cultura y Educación (CGCyE) / Dirección de Educación Superior (DES) (1997a) *Documentos Curriculares para la Formación Docente de Grado. Marco general*. Versión preliminar. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) / Consejo General de Cultura y Educación (CGCyE) / Dirección de Educación Superior (DES) (1997b) *Construcción del Proyecto Educativo Institucional*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Resoluciones 4508/97, 3100/98 y 13271/99*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Resolución N° 3.655. Diseño curricular de formación docente. Niveles inicial y primario*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2007) *Diseño Curricular. Formación Docente Niveles Inicial y Primario*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior (2007) *Módulo Básico. Capacitación para la implementación del Campo de la Práctica de 1er. Año*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño curricular para la Educación Secundaria*. La Plata.
- Instituto Tecnológico del Sur (1951) *Resolución N° 25*.
- Universidad Nacional del Sur (1981) *Resolución N° 405*.

Universidad Nacional del Sur (1989) *Resolución CU N° 461.*

Universidad Nacional del Sur (1996) *Estatuto de la Universidad Nacional del Sur.*

Universidad Nacional del Sur (2001) *Resolución CSU N° 173. Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras.*

Universidad Nacional del Sur (2002) Departamento de Humanidades. *Reglamento de Residencia docente.*

ANEXO DOCUMENTAL

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- **ANEXO I** Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras (Res. MECyT 1021/06).
- **ANEXO II** Protocolo de entrevista a los residentes
- **ANEXO III** Técnicas de análisis de los datos. Método comparativo constante. Registro de datos: Desgrabación de entrevista. (fragmento)
- **ANEXO IV** Técnicas de análisis de los datos. Método comparativo constante. Identificación de temas recurrentes. Fichado. (fragmento)
- **ANEXO V** Ficha de observación de clases. Práctica Docente Integradora (UNS).
- **ANEXO VI** Caso N° 1. Apreciaciones evaluativas de la profesora orientadora, según dimensiones de análisis, en relación con los saberes movilizados

ANEXO I. Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Letras (Res. MECyT 1021/06)

	1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO	4° AÑO	5° AÑO
Primer cuatrimestre	Introducción a la Literatura	Lengua y Cultura Latina II	Literatura Española I	Literatura Española II	Literatura Contemporánea II
	Cultura Clásica	Lingüística	Lengua y Cultura Griega II	Literatura Argentina I	Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior
	Gramática Española	Seminario de Literatura Medieval	Psicología Evolutiva	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Práctica Docente Integradora
	Taller de Comprensión Producción de Discursos	Teoría Educativa	---	---	---
Segundo cuatrimestre	Literatura Europea Moderna	Historia de la Lengua Española	Literatura Latina o Literatura Griega	Literatura Argentina II	Práctica Docente Integradora
	Lengua y Cultura Latina I	Lengua y Cultura Griega I	Teoría y Crítica Literaria II	Literatura Latinoamericana II	Seminario de Psicolingüística
	Literatura Contemporánea I	Teoría y Crítica Literaria I	Literatura Latinoamericana I	Análisis del Discurso	---
	---	Psicología Educativa	Didáctica General	Seminario de Política y Legislación del Nivel Superior	---
	---	---	---	Seminario de Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior	---

Nota: Las celdas grisadas corresponden a las llamadas “materias pedagógicas”.

ANEXO II. Protocolo de entrevista a residentes

Reflexión sobre la clase observada

1. ¿Cómo te sentiste con la clase de ayer?
2. ¿Cómo te parece que salió?

Desde cada uno de los segmentos de la clase identificados (de enseñanza y de gestión):

3. ¿Por qué elegiste hacer eso?
4. ¿En qué te basaste para hacer tal elección?
5. ¿Cómo aprendiste a desarrollar esas técnicas?
6. ¿Qué finalidades perseguías?

7. ¿Cómo fue la tarea de planificación de la clase?
8. ¿Habías buscado materiales de apoyo? ¿Cuáles?
9. ¿Qué relación hay entre lo que planificaste y lo que se dio en la clase?

10. ¿Qué habías aprendido en la universidad para poder desarrollar esta clase?

11. ¿Qué fue lo que más te gustó de la clase de ayer? ¿Y lo que menos te gustó?

Consideraciones particulares en función de lo observado

12. Conocimiento de los alumnos
13. Participación de los alumnos
14. Trabajo sobre los contenidos desarrollados (profundización, problematización) /
Relación con otras áreas de conocimiento / Uso del lenguaje
15. Creación de ambientes adecuados al desarrollo de la actividad
16. Uso del pizarrón
17. Uso de las TICs.
18. Estimación y uso del tiempo para el desarrollo de las actividades
19. Lo escénico del rol:
 - 19.1. Uso de la voz
 - 19.2. Lugar que ocupa en el espacio / desplazamientos
 - 19.3. Postura corporal / gestos

ANEXO III. Técnicas de análisis de los datos. Método comparativo constante.

Registro de datos: Desgrabación de entrevista. (fragmento)

Caso N° 1, Belén - 1ª Entrevista: Reflexión sobre la clase N° 3

Preguntas	Respuestas textuales	Tematización
La primera cosa que te quisiera preguntar es, en principio, cómo te sentiste vos con la clase de ayer.	Yo me sentí al principio, no durante la clase, un rato antes, cuando yo me pongo a repasar, a leer ciertas cosas de vuelta, porque este tema de la residencia como que genera una cierta obsesión por volver a leer, ser puntilloso, me dieron como algunas dudas de si iba a dar los resultados que dio la actividad propuesta, porque era lo que yo no había visto hacer en el tiempo que estuve observando, de hecho son pocas las cosas que hacen en grupo, entonces, me generó un poco de dudas, pero en la clase me sentí cómoda, porque son chicos que prestan atención, es un ambiente ameno, bueno, ayer eran muy poquitos, que algo incluso como más cercano, se podría decir.	
¿Cómo se te ocurrió hacer eso? ¿Te referís al juego?	Sí, al juego para trabajar argumentación. Para vincular de alguna manera lo que yo siento que es un imperativo de lectura del tipo de policial que estábamos trabajando con lo que ellos venían haciendo en las clases que yo observé. Ellos están trabajando como tipo textual, bueno, no sé si es que particularmente lo están trabajando, sino que ya lo trabajaron y se trata de volver a eso, como que los contenidos estén relacionados entre sí. Habían trabajado argumentación escrita y así esporádicamente, digamos, sin sistematizarse, se trabajan algunas cosas de argumentación oral, pero breves, no se dedica una clase a decir: "Planteamos un tópico y... un grupo opina esto, y un grupo lo otro". Y me pareció que este cuento abría esa posibilidad, especialmente para el grupo que le tocó argumentar lo que podríamos considerar moralmente incorrecto y en ese sentido es como que se juega una posibilidad mayor de trabajar la argumentación: cuando yo tengo que argumentar a favor de algo que no lo estoy yo personalmente, entonces, ¿cómo...? ¿qué argumentos busco? ¿cómo trato de convencer al otro? Trabajar cosas que ellos ya habían trabajado en la escritura, pero en el plano oral, para considerar lo que se tiene que trabajar – según mi criterio- en una clase de Lengua y Literatura, que es lectura, escritura y oralidad, que es en general lo que no se suele hacer, suele quedar como medio marginado.	
Si no lo habías visto nunca, ¿cómo pensás que te llegó esa inspiración?	No, no es que no lo había visto nunca. A mí me había tocado trabajarlo de manera escrita. En su momento, con otro texto, con el Cid Campeador, nos había tocado...	

¿En dónde?	En la escuela, cuando yo fui alumna, nos habían hecho hacer una actividad en la que la mitad del curso tenía que defender a los infantes que azotaban a las hijas del Cid y la otra mitad del curso tenía que defender a las hijas, la postura más convencional. Y entonces se me ocurrió que, ya que estábamos en este ámbito de la ley, de la justicia, y todo esto que se pone en juego con el cuento, era una buena oportunidad para hacer un ejercicio así, de manera oral. Pero yo nunca lo vi; digamos, me tiré a la piletta con eso.	
------------	--	--

ANEXO IV. Técnicas de análisis de los datos. Método comparativo constante.

Identificación de temas recurrentes. Fichado. (fragmento)

Lugar del residente	
<p>[Actividad de gestión: Averiguar cómo acostumbran a leer los textos más extensos] En realidad lo había estado pensando en mi casa y <u>me había dado cuenta</u> de que yo me había armado un cronograma con cómo a mí me parecía que tenían que trabajarse esos textos, que no está mal, por otro lado, porque soy la persona que está tomando las decisiones puntuales en este caso.</p> <p>Pero <u>después me di cuenta</u> que tal vez mi manera de pensar ese proceso no tenía que ver con la manera en que ellos habitualmente leyeran, en el sentido no por no querer proponer algo nuevo, sino porque tal vez esos modos dieran buenos resultados. Entonces me parecía que, al llegar yo al curso de ellos y sumergirme en unas pautas de trabajo que ya están planteadas y que ya se vienen trabajando hace tiempo, era justo que yo le preguntara a ellos de qué manera abordaban los textos.</p> <p>Antes de preguntarles eso, había planificado una clase de inicio de lectura todos juntos aventurando que podría ser esa la manera en que se trabajara. Y después que la planifiqué, <u>me di cuenta</u> que por ahí ellos tuvieran una forma más autónoma. No sé, leer cinco capítulos y venir a una clase con ese material leído y, bueno, quería saber porque, por este tema de que nosotros decimos que no podemos ir nosotras como residentes a irrumpir una cadena que ya se viene dando, no ser disfuncionales, digamos, tratar de adecuarnos a lo que es su manera de trabajar. Entonces fue simplemente por respeto a ellos y por un interés de adaptarme a lo que a ellos les resultara una manera de trabajar instalada. (Belén, 6-7)</p>	<p>Le compete tomar decisiones</p> <p>Tensión entre ruptura y continuidad</p> <p>Era justo preguntar: ecuanimidad</p>
<p>Justo uno de los que preguntó, que no me lo preguntó a mí, porque también está esa distancia... o esa cuestión rara de cómo llamarme, si soy el profesor, si soy Matías, si soy el practicante, si soy Mati, todavía les genera un poquito ese miedo. Y por lo tanto, se lo preguntó a la profesora. (Matías, 6)</p> <p>las primeras dos clases que tuve, ya más o menos me fueron aceptando como docente nuevo. Eso me genera un poco de tranquilidad, (Matías, 5)</p>	<p>Nombrar (hace existir, da identidad)</p> <p>Pone el problema en los alumnos.</p>
<p>Pero, bueno, también ellos reaccionan muy en el momento, yo estoy en otro plano, de estudiante también, pero la universidad tiene otro ritmo de lectura. Ellos, creo yo, por lo que he visto, que van más ahí, más al día y ven que los vas a evaluar, (Nayla, p. 2)</p> <p>pero no quiero ser invasiva [reordenando agrupamientos de los alumnos], eso también, no estoy todo el año con ellos. (Nayla, p. 5)</p>	<p>Lugar compartido: estudiantes</p> <p>“Invasividad” en relación con la duración temporal acotada de la residencia</p>

ANEXO V. Ficha de observación de clases. Práctica Docente Integradora (UNS).

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES**

OBSERVACIÓN DEL ALUMNO RESIDENTE

Alumno:

Escuela y curso de práctica:

Tema de la clase observada:

Fecha:

Aspectos a destacar:

Aspectos a mejorar:

Firma y aclaración del/los observador/es

Los aspectos a destacar y a mejorar de la clase estarán relacionados con:

1. El tratamiento de los **contenidos**: nivel de conocimiento de los contenidos, perspectiva desde la cual se abordan, respeto por el conocimiento disciplinar, utilización del lenguaje específico, relación de los contenidos con otros contenidos, relación con los problemas de la realidad, adecuación al grupo y a los conocimientos previos de los alumnos.
2. La **estrategia metodológica** utilizada: propuesta de enseñanza del residente y elementos que incluye (técnicas, recursos, tiempos, actividades de los alumnos, etc.).
3. La **comunicación didáctica** y la **participación**: manera en que logra la comunicación del conocimiento disciplinar adecuado al grupo, generación de espacios de participación, capacidad de diálogo y relación con los alumnos. Además se sugiere tener en cuenta:
 - la comprensión de las preguntas que realiza
 - la capacidad para reformular preguntas no comprendidas por los alumnos
 - la coordinación de las intervenciones de los alumnos
 - la administración de los turnos para responder a las preguntas
 - la invitación a participar a los alumnos que no lo hacen espontáneamente
 - la tendencia a adelantar las respuestas sin esperar las de los alumnos
 - la tendencia a realizar preguntas cerradas (que implican respuestas por sí o por no)
 - la tendencia a realizar conclusiones o síntesis sin la participación de los alumnos
 - la atención dirigida al grupo total y a cada grupo en particular
 - la ubicación espacial en aula de manera de facilitar la participación
4. Los **aspectos actitudinales**: condiciones del residente para el ejercicio de la docencia, actitudes, responsabilidad, compromiso con los alumnos y la institución, capacidad de autocrítica, de intercambio con el docente titular y otros pares, capacidad de respuesta a situaciones inesperadas, reacciones y sentido del humor, etc. También se pueden incluir otros aspectos como la dicción, el tono de voz y las posturas.
5. Otros comentarios y sugerencias: aspectos no contemplados en los puntos anteriores, destacando alguna cualidad del residente o remarcando posibles problemas a manera de sugerencia, que le permitan revisar su práctica y pensar en otras alternativas para las próximas clases.

ANEXO VI.

Caso N° 1. Apreciaciones evaluativas de la profesora orientadora, según dimensiones de análisis, en relación con los saberes movilizados

Referencias

FO 1: Ficha de observación del alumno residente - Clase 1 (ídem números entre paréntesis)

EPO1: Entrevista a la Profesora Orientadora – Caso 1

Saberes movilizados	Dimensiones de análisis	Referentes empíricos
Saberes curriculares y disciplinares	Tratamiento de los contenidos	Buen nivel de conocimiento de los contenidos (FO 1, 2, 3, 6) y de bibliografía específica (6). Relación de los contenidos con otros contenidos (textos) (2, 14); con los problemas de la realidad social (2); con acontecimientos actuales y de la historia (3). Utilización del lenguaje específico (1, 5, 6, 11).
Saberes socio-culturales	<i>Apreciación global</i>	Me pareció excelente, se ve que viene de un manejo, de una cuestión intelectual universitaria muy segura, es decir, con conocimientos amplios también con seguridad ella [...] Salieron temas en la oralidad para pensar la realidad, perfectamente relacionados, adecuados al nivel de los chicos (EPO1).
Saberes didáctico-disciplinares	Planificación	[...] con conocimientos amplios y también con seguridad ella, desde el momento también en que me estaba observando y las preguntas que me hacía, lo que charlábamos también después en el pasillo, o cómo iba pensando los temas futuros, o cómo registró los contenidos para relacionarlos después con el tema que ella eligió, [...] La perspectiva desde la que abordó los contenidos..., es decir, cómo también fue incluyendo ciertos temas desde un punto de vista creativo para armar la propuesta de la clase (EPO1).
	Estrategias metodológicas - En relación con los ejes curriculares	Bien la lectura oral, la propuesta y el manejo de lectura detectivesca de los alumnos (1). Buena lectura [...] y bien la interrupción para señalar los indicios y las explicaciones (8). Excelente agregar lectura de Cortázar (3). La presentación de la adaptación del proceso de escritura del "cadáver exquisito" ²³⁶ a la producción del cuento policial y cómo favorece a crear el clima áulico (5). Bien la relación con el tema de la argumentación oral y "juego" que cambia el clima de trabajo (3).

²³⁶ El *cadáver exquisito* es una técnica por medio de la cual se ensamblan colectivamente un conjunto de palabras o imágenes en secuencia. Cada persona sólo puede ver el final de lo que escribió o dibujó el jugador anterior. Fue usada por los surrealistas en 1925; el nombre deriva de una frase que surgió cuando fue jugado por primera vez en francés: «*Le cadavre - exquis - boira - le vin - nouveau*» (El cadáver exquisito beberá el vino nuevo).

Saberes institucionales	- Técnicas de enseñanza	Utiliza lectura y explicación dialogada para acercar la teoría de manera amena (6). Buen manejo del debate o diálogo (3).
	- Actividades	El análisis del paratexto, tapa y la referencia a las inferencias de lectura (8). Muy buen análisis de la novela (9, 13); de la relación con la teoría literaria (10); de las puestas en abismo, de las intertextualidades (14). Excelente nivel de análisis y adecuación al grupo (12). Excelente cierre del análisis (14).
	- Devolución de la evaluación	La revisión de normativa a partir de los errores de los trabajos escritos (10).
	- Recursos	Bueno el uso del recurso (tapas) (10). Muy bien la utilización de recursos para explicar la teoría (fotos) y la relación con el arte (11). Destaco la utilización del video de Ceratti, próximo al conocimiento y gusto de los chicos (4).
	- Tiempo	Buen uso del tiempo (3).
	<i>Apreciación global</i>	Las estrategias que utilizó, me gustan, también usó de las mías, no rompió, o sea, siguió con la continuidad y se largó con alguna otra cosa... con ejercicios creativos. El manejo de los tiempos estuvo bien y se fue acomodando a los tiempos que salían, cuestiones internas de la materia o externas, [...] es decir, como conectada con el trabajo de la institución (EPO1).
Saberes didácticos	Comunicación didáctica	La propuesta de leer el desarrollo del programa para ubicar a los chicos (5). Buenas explicaciones (5). Buena explicación de la teoría (11).
	- Generación de espacios de participación	La clase fue amena, participativa (2); dinámica y creativa (4). Muy bien la generación del clima de trabajo (12). El clima agradable (1); clima ameno de producción y/o corrección de un ejercicio de escritura (7); buen clima de trabajo (9).
	- Capacidad de diálogo y relación con los alumnos	La aceptación de las opiniones de los alumnos (3).
	- Coordinación de las intervenciones de los alumnos	Coordinó bien la intervención de los alumnos (2); manejó bien las intervenciones (4). Buena coordinación de la participación de los chicos (12, 13); de la lectura de indicios (9).
	- Invitación a participar a los alumnos renuentes	La apelación a los que no participan (3). La participación de los chicos fue buena (4).
	- Atención dirigida al grupo total y a cada grupo en particular	La atención personal y grupal (1). Demuestra estar atenta a los desarrollos de cada grupo en particular (haciendo correcciones) o al grupo total y con intervenciones que sirven para todos (7).
	- Ubicación espacial en el aula	La ubicación en el aula (1). Se mueve naturalmente en el espacio para apoyar a todos (7); buen desplazamiento en el espacio (13).
	<i>Apreciación global</i>	En cuanto a la comunicación didáctica bien, muy bien. La manera de participar, de acercarse de a poco. [...] Logró acercarse bien al conocimiento de los chicos, generó bien la participación, con mucha naturalidad. Bien la forma de preguntar, no preguntas cerradas, no negando cuando algo estaba mal, sino tomando lo que estaba bien y tirándolo de nuevo en la clase para la participación. Bien para coordinar las actividades de los demás. La forma de moverse adentro del curso, o dónde pararse, cómo hablar según se movía en el curso (EPO1).
Saberes psicológicos y psico-pedagógicos		

Saberes personales	Aspectos actitudinales	Evidencia responsabilidad en la preparación y en la selección de los recursos (2). La minuciosidad de la corrección. La amplitud de criterio: corrección del lenguaje a los efectos de sentido y la valoración final !!! (10). Excelente el uso del humor y la ironía (11). Buena lectura y buen tono para crear suspenso (8).
	<i>Apreciación global</i>	En lo actitudinal, bueno, la responsabilidad... ni hablar, fue excelente también como en los otros aspectos. El compromiso con los chicos, con la escuela...Y entró a averiguar por todos lados, si los recursos didácticos..., si la biblioteca... Sé que estuvo muy bien en los intercambios no sólo conmigo sino en los otros cursos en los que estuvo con otra profesora. Su capacidad de autocrítica, de entender lo que había hecho mal rápidamente y corregirlo. Yo creo que ya es una docente competente (EPO1).

Caso N° 1. Apreciaciones evaluativas de la profesora orientadora, según dimensiones de análisis, en relación con los saberes movilizados