

XV JORNADA INTERINSTITUCIONAL DE REFLEXION Y SOCIALIZACION DEL TRAYECTO DE LA PRÁCTICA



2018

Documento Base

Prof. María Fernanda Foresi

Prof. Ana Elena España

"Considerar la práctica de la enseñanza como un trabajo esencialmente relacional es, a la vez, situarla personalmente, vivirla y asumir la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, de dominación, de dependencia, de conflicto. Juego apasionante o más bien compromiso pasional al que uno deja de jugar, donde la pedagogía se burla de toda pedagogía, asume riesgos, y conjura el miedo de no poder lograr dominar las fuerzas que de todas maneras actúan, pero que ya no se pueden ignorar." (Gilles Ferry, 1990)

Consideraciones iniciales

Nos propusimos escribir un documento sobre las prácticas de la enseñanza para el Departamento de Práctica del IES N° 28 "Olga Cossetini" ¿para qué?, ¿quiénes van a leer este texto?, ¿qué repercusiones puede tener? Esperamos que lo lean quienes transitan en diferentes espacios el trayecto de la práctica del Olga y de otros institutos superiores: supervisores, equipos de gestión, profesores formadores generalistas y especialistas, estudiantes de los diferentes años del trayecto, coformadores, graduados y profesionales interesados en las prácticas. Un documento que retome la historia de la construcción del trayecto, los marcos comprensivos que lo sostienen y actualice los desafíos que hoy se nos presentan.

Uno de los grandes retos de la formación inicial docente es la formación en la práctica profesional docente. Los actuales escenarios desafían nuestras presunciones acerca de enseñar, aprender y habilitar nuevos aprendizajes. Los profesores estamos algo desorientados en relación a cómo desarrollar clases en las que los estudiantes sean protagonistas, aprendan y se entusiasmen. Un eslabón clave para la mejora del sistema educativo es la formación en las prácticas de la enseñanza. Al caminar las aulas de las escuelas se visualiza una fuerte tendencia a reproducir prácticas rutinarias y acríticas. Sumado a esto, los resultados de las investigaciones sobre desarrollo profesional coinciden en el bajo impacto del perfeccionamiento docente en la construcción del conocimiento profesional.

¿Qué tendría que saber un docente para enseñar hoy en los niveles para los cuales los habilita su formación? ¿Cuáles son los requerimientos a nivel teórico y práctico que requiere el desempeño práctico profesional? ¿Cómo se articula la formación teórica con la formación práctica? ¿Cómo se integran el campo de la formación general, el campo de la formación disciplinar y el campo de la formación en la práctica de la enseñanza? ¿Cómo retomar el camino recorrido en los años de implementación del trayecto de la práctica? ¿Cómo mejorar la formación en la práctica profesional docente en la formación inicial? ¿Cuáles son los desafíos actuales?

En el Instituto se cursan nueve carreras docentes, a saber: Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, Profesorado de Educación Secundaria en Historia, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Física, Profesorado de Francés para la Educación

Inicial y Primaria, Profesorado de Francés para la Educación Secundaria, Profesorado de Inglés para la Educación Inicial y Primaria, Profesorado de Inglés para la Educación Secundaria. Cada una de ellas cuenta con un trayecto de la práctica con las especificidades que le da tanto la dimensión disciplinar como el nivel para el que forman docentes. Actualmente, las situaciones de cada carrera y cada taller son singulares, diversas y heterogéneas.

La formación inicial docente cuenta con espacios anuales que conforman el trayecto de la práctica organizado en talleres anuales. La reforma curricular que implemento los planes de estudio del Decreto N° 696/01 tuvo como novedad la implementación de este trayecto que propone un acercamiento progresivo desde primer año y las parejas pedagógicas (especialista y generalista en los dos últimos talleres). En este momento nuevos diseños curriculares se están implementando en algunas carreras y otros están, en vías de implementarse con algunas diferencias respecto al plan anterior como los talleres integradores, que están funcionando en 1º, 2º y 3º año de los profesorados de Matemática y Física (Decreto N° 2090/15) y en primer año de los profesorados de Historia y Lengua y Literatura.

A nivel de normativa, en el año 2015 se sancionó el Decreto N° 4200 como reglamento marco de la práctica docente para los institutos de Educación Superior de la provincia de Santa Fe. Cada instituto deberá consensuar su propio Reglamento de Práctica Institucional (REPI), y estamos en ese proceso que esperamos concretar durante este año.

Entre sus artículos plantea: " que el campo de la Formación en la Práctica Profesional es en sí mismo un espacio de producción, de conocimiento pedagógico, que nutre la perspectiva de articular la formación docente inicial con la formación docente continua sobre la base de proyectos consensuados, una construcción conjunta en la que participan del proceso de conformación distintos protagonistas y que requiere de entonces, formalizar acuerdos intra e interinstitucionales que propendan a la identidad y a la construcción de un sistema educativo provincial integrado".

El trayecto de la práctica: orígenes, contenidos y proyectos formativos

La implementación de los Diseños Curriculares de formación docente en el año 2001 planteó nuevos desafíos para el IES N° 28. En este contexto, el denominado Trayecto de Práctica se presentó como un novedoso espacio con aspectos a definir y consensuar en la institución y con otros institutos.

En los planes anteriores de formación docente se marcaba una fuerte disociación entre la teoría y la práctica. La formación se manejaba en dos planos que no se vinculaban entre sí: las aulas del Instituto donde solo se hablaba de "cómo se enseña" y las aulas de las escuelas asociadas donde solo se veía "cómo se enseña." Esta arbitraria separación entre los profesores que comunicaban "teoría sin practica" y "práctica sin teoría" explica la

enorme distancia existente entre el profesor que se pretendía formar y el que verdaderamente egresaba. En esta tradición la práctica se concebía desde una perspectiva técnica limitada al espacio del aula.

Un hito importante fue la implementación de los diseños curriculares de formación docente para escuela secundaria (RN 0696/01) que consideraban por primera vez a la práctica docente como una práctica social a través de la cual se llevan a cabo procesos de aprendizaje. En el diseño, el concepto de práctica docente alcanza también otras dimensiones: - como concepto y como acción - se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto.

“La práctica docente es una práctica compleja, dado que se desarrolla en escenarios singulares bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles” (Edelstein y Coria 1995: 17).

Se planteó un trayecto de Práctica, como secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas docentes, entendiendo a éstas como un “un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas de la enseñanza y a la tarea de dar clase”.

De esta manera, la práctica docente dejó de ser un apéndice de la formación teórica previa, en la que deba ponerse en acto lo aprendido previamente, para pasar a conformar un proceso de construcción reflexivo y metacognitiva, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juegan un rol fundamental.

Como expresamos anteriormente, la puesta en desarrollo de los Diseños Curriculares de Profesorado en Inglés, Francés, Matemática, Física, Lengua y Literatura, Historia en el 2001, invitaron a pensar una articulación distinta entre la formación pedagógica y la formación disciplinar. La propuesta curricular exigía un diálogo y una secuenciación novedosa.

Los diseños curriculares no prescribían contenidos para el trayecto de la práctica compuesto por cinco espacios: Taller de Docencia I, Taller de Docencia II, Taller de Docencia III, Taller de Docencia VI y Seminario de Integración y síntesis.

Al interior del instituto se produjo la siguiente secuenciación conceptual - elaborada por los propios formadores- que permitía vínculos con los demás espacios curriculares:

Año	ESPACIO CURRICULAR	EJES DE TRABAJO	ACTIVIDADES EN LAS ESCUELAS
1ro	Taller de docencia I	La relación pedagógica Rol docente y la práctica profesional	- Observación de jornadas completas - Observación de ámbitos y momentos extra áulicos y áulicos

2do	Taller de docencia II	La institución: inserción institucional del futuro docente	- Observación de clases - Entrevistas a directivos, secretarios y docentes - Análisis de documentos de gestión: PCI y PEI
3ro	Taller de docencia III	El aula y el proceso didáctico	- Observaciones a profesores y compañeros - Desarrollo de una breve secuencia de clases
4to	Taller de docencia IV Seminario de Integración y Síntesis	Integración contexto-institución – aula.	- Observaciones y puesta en marcha de un proyecto áulico. - Investigación sobre su propia práctica

La asunción gradual de las funciones propias del rol docente y la presencia de los estudiantes en las instituciones escolares de otros niveles de enseñanza, es un proceso espiralado, en el que cada tramo debe retomar, resignificar y complejizar lo trabajado en el tramo anterior.

En este abordaje, se comenzó a revalorizar el acompañamiento del profesor coformador. Si bien la figura del coformador no era nueva, comenzó a reconsiderarse como miembro del equipo extendido de los trayectos de la práctica, y es así como emprendimos una formación continua para dicho rol.

Planteamos en ese momento distintos proyectos formativos:

- 1- La **Actualización Académica en la Práctica Profesional Docente** este proyecto ofrecía una postulación que tenían los institutos de formación docente en nuestra jurisdicción destinado especialmente a profesores a cargo del trayecto de la práctica, de las metodologías y prácticas de la enseñanza, de las didácticas específicas, a los docentes que reciben residentes y participan de su formación, a los profesores y graduados interesados en el aprendizaje de la reflexión de su propia práctica.
- 2- **Red Interinstitucional de los Profesores de Práctica:** En el año 2005 y por iniciativa de la supervisora de Nivel Superior de ese momento Liliana Sanjurjo comenzamos a reunirnos interinstitucionalmente. los institutos N° 11, N° 28, N° 24, N° 29, N° 34 y N° 36 y para trabajar juntos y así comenzó otra idea que cambio nuestro concepto de desarrollo profesional como formadores al constituir una red interinstitucional, un grupo de formación autoconvocado, democrático y abierto; que generó instancias para socializar bibliografía, estudiar con otros, resignificar lecturas, intercambiar roles (coordinación, toma de notas) entre todos los integrantes. En ese momento se conformaron dos redes: por un lado, la de Trayectos de carreras de 3 años de duración (en ese momento los Profesorados de Inicial y Primaria) y por otra parte, la red de Trayectos de 4 años, iniciando un proceso de capacitación colaborativa en red, con textos novedosos que todos aportábamos. La red se había amplió a toda la zona sur de la provincia pudiendo compartir con colegas de Casilda, Villa Cañas, Venado Tuerto entre otras localidades. El curso

- que realizamos se denominó: “Los trayectos de la práctica: una propuesta de capacitación colaborativa en red”.
- 3- **Capacitación para Profesores Coformadores.** El IES N° 28 “Olga Cossettini” y el ISEF N°11 “Abanderado Grandoli” de Rosario, dictamos en forma conjunta el curso **“La intervención del coformador en el trayecto de la práctica docente”** Disposición N° 077/05, que posibilitó el acercamiento entre formadores y coformadores, dejando un saldo altamente positivo. Desde esta instancia de capacitación se insistió para que los coformadores puedan recibir un reconocimiento y certificación, así como el reconocimiento de las licencias para que puedan asistir a los cursos de capacitación.
 - 4- **Jornada de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica**, un dispositivo de intercambio y dialogo sobre lo que se realizaba en los espacios de práctica. Por ejemplo, la primera de ellas en octubre del año 2003 se denominó: **“Los alumnos tienen la palabra”**, dando el puntapié inicial.
 - 5- **Proyecto de investigación** presentado en el llamado PICTO 2005, entre la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR y catorce institutos de la zona sur de la Provincia y presentado en la Provincia por el instituto N° 28, titulada **“La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe”**.
 - 6- **Programa articulado de INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN (CURSOS-ASESORAMIENTO INSTITUCIONAL- TUTORÍA A GRADUADOS**, se enmarcó en la necesidad y conveniencia que los institutos de formación docente concreten acciones de seguimiento y apoyo a sus graduados en los primeros procesos de socialización profesional, articulando así las ofertas de capacitación con las funciones de formación inicial y con la investigación.

Un recorrido por las jornadas de reflexión y socialización del trayecto de la práctica (2003-2017)

A lo largo de las Jornadas del Trayecto de la práctica se fue construyendo conocimiento profesional docente. También se constituyó un espacio para la autoevaluación institucional de la formación. Podemos citar que en la síntesis final, de la **I Jornada de reflexión y socialización del Trayecto de la práctica (2003)** se revalorizaron los espacios curriculares de los talleres por sus aportes a:

- ✓ La apropiación de concepciones pedagógicas
- ✓ El conocimiento de las instituciones educativas y sus diversidades, los diferentes proyectos educativos a nivel teórico-práctico
- ✓ El acercamiento progresivo a los contextos con los que interactúa el docente: aula, institución, comunidad
- ✓ La construcción de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales

- ✓ El mayor acercamiento a la realidad áulica, sensibilización desde el inicio de la carrera
- ✓ La articulación de teoría y práctica
- ✓ El replanteo de la propia biografía escolar
- ✓ Relación con la formación orientada

En el **año 2004** se renovó el desafío de organizar la Jornada, ya que teníamos a los primeros estudiantes de los planes nuevos cursando el último año de las carreras. Ese año las jornadas tuvieron un trabajo estudiantil muy destacado. Fue el denominado "*Ventajas y desventajas de pertenecer a la 1º generación de un nuevo plan de estudio "Análisis retrospectivo de trayecto de prácticas y seminario de integración y síntesis"*" de Lis Aneley Chá, Nadina De Saeger y Mariana Strazziuso. Las estudiantes, con gran claridad, nos expusieron las fortalezas y debilidades de lo desarrollado en cada año de la carrera y la problemática de las materias cuatrimestrales que en el caso del profesorado de Francés son varias. El trabajo que presentaron en la Jornada culmina diciendo "*Para concluir, queremos destacar la labor docente de los profesores del instituto, que tratan de darle una continuidad lógica a las materias que se van creando. Y también queremos destacar nuestro esfuerzo. Sabemos que somos la primera generación de este nuevo plan, y si todo sale bien, a fin de año seremos la primer promoción. Sabemos que tenemos muchas desventajas, sabemos que se trata, como todo cambio, de ensayo y error, que fuimos, somos, la primera prueba. Pero aun así sabemos que estamos y estaremos bien formadas por docentes con vocación y experiencia. Y lo que nos consuela también, es que allanamos el terreno para los que vengan después, que para ellos las cosas estarán más organizadas, serán quizás un poco más fáciles, y nosotras habremos contribuido con eso.*"

Para la **III Jornada Interinstitucional del año 2005** el eje planteado fue "La Formación Docente en el Trayecto de la Práctica. Mirada desde todos los actores institucionales" ya que la misma apuntó a propiciar el encuentro entre los docentes formadores, docentes coformadores y estudiantes de diferentes carreras dando el espacio para que por primera vez los coformadores de todos los profesorados que dictamos, expongan su visión acerca de la práctica a través de un panel, en el que participaron. Se solicitaba en las Jornadas el reconocimiento de los Dispositivos de capacitación gratuitos que organizamos los IFD para los formadores y coformadores, no solo en la aprobación sino en cuanto a la flexibilización de las licencias para capacitación de los asistentes, lo cual garantizaría un mayor impacto y beneficio de dichas propuestas de capacitación en el sistema educativo.

En las **IV Jornada del año 2006**, cuyo título fue "Resignificar los espacios de Trayectos de Prácticas", se invitó por primera vez a especialistas por fuera del instituto. Así Dr. Felix Temporetti, Lic. Marta Díaz y la Dra. Marta Brovelli expusieron acerca de dimensiones políticas, psicológicas y didácticas del proceso de enseñar y aprender la práctica docente.

En el informe del Departamento de Práctica del año 2006 se lee que "*queda continuar trabajando con respecto a la coherencia interna entre todos los participantes del proceso educativo en este Instituto, intensificando el trabajo con los profesores del Campo Orientado para consensuar criterios didácticos tendientes a una mayor articulación, creando espacios de reflexión y toma de conciencia del compromiso en la formación que tenemos todos los profesores del Instituto.*"

Asimismo dicho informe da cuenta de las dificultades, como falta de horas rentadas para observación de alumnos en los Talleres de Docencia III y las pocas horas de los Talleres de Docencia IV (cátedra compartida), que no permiten un seguimiento más adecuado de los residentes en terreno, dificultades que aún se mantienen en los planes de estudio de la Resolución 696/01 vigentes.

En 2007 tuvo lugar la **V Jornadas Interinstitucional de Reflexión Y Socialización Del Trayecto De Práctica**. "Las prácticas docentes en los escenarios actuales: encuentros y desencuentros". Ese año el encuentro, contó con la asistencia de 300 docentes y alumnos de nuestra provincia, así como de Buenos Aires, Misiones, Salta y Entre Ríos. Las ponencias presentadas abordaron los siguientes ejes: articulaciones entre la formación orientada y pedagógico-didáctica; modelos instituidos y nuevas configuraciones del rol docente y la enseñanza y culturas escolares. El panel central sobre el tema "Los dispositivos de la formación y la práctica docente" contó con la presencia de la Dra. Liliana Sanjurjo, la Prof. Leonor Capara y la Prof. Alejandra Morzan. Fue la primera vez que las Jornadas se extendieron a dos días.

El informe de ese año da cuenta de una dificultad creciente que se mencionaba: la integración de las pareja pedagógica a cargo de los Talleres de docencia y la necesidad de establecer un dialogo genuino entre los campos orientado y pedagógico.

Para el año 2008 la **VI Jornadas de reflexión y socialización del trayecto de la práctica** continuaba desarrollándose en dos días. Los temas abordados ese año fueron: "¿Cómo pensar la evaluación de las prácticas hoy? "Reformas, profesorado y cambios posibles". "Los formadores en terreno: hacia la construcción de una identidad profesional" y el cierre fue la conferencia Dra. Marta Souto" La invención de dispositivos de formación centrados en el análisis de las prácticas. Un espacio para la transformación desde el pensar, el sentir y el hacer". En esta oportunidad, se insistió en la necesidad de realizar verdaderos talleres en los espacios de práctica, que se fundamenten en el enfoque clínico de la formación.

El Departamento de Práctica y el Departamento de la Formación General Pedagógica y Especializada organizaron en **2009** una actividad conjunta. Se trató de una conferencia de la Mg. Silvina Feeney; sobre el tema "La formación práctica en el curriculum de la formación docente". La profesora se refirió abordó cuestiones referidas a la evaluación del curriculum de la Formación Docente, según una investigación realizada para la Dirección General de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2007. Se discutió la idea de generar proyectos de investigación que lleven a reflexionar sobre la propia práctica y produzca impacto sobre la práctica áulica.

Ese año y en el marco del Proyecto de articulación Universidad – Institutos de Formación Docente se organizaron durante los meses de noviembre y diciembre los Talleres para Acompañamiento a Docentes Noveles. Estos talleres estuvieron dirigidos a profesores principiantes en Historia, Inglés, Matemática, Francés, Física, Lengua y Literatura y Ciencias de la Educación, egresados del IES N° 28 "Olga Cossettini" y del IES N° 29 "Galileo Galilei" de Rosario, que hayan ingresado o no al sistema educativo y con un antigüedad

de graduados de hasta 5 años. El objetivo central fue acompañar los primeros procesos de socialización profesional, entendiéndolos como espacios de construcción del propio rol y de articulación teoría-práctica. Compartir experiencias, incidentes, situaciones emergentes de los primeros trabajos profesionales, analizando el impacto en la construcción del conocimiento profesional docente. La coordinación de los mismos estuvo a cargo de las Profesoras integrantes del Proyecto de Articulación y del equipo de investigación Convocatoria Picto 2005.

En junio de 2010 las **VII Jornadas de Reflexión y Socialización de la Práctica** se denominaron "La formación docente a debate: pedagogía, prácticas y nuevos escenarios educativos" y recibieron especialistas destacados como ESTANISLAO ANTELO (UNR/FLACSO) quien disertó sobre "Qué sabe el que sabe enseñar", DR PABLO PINEAU (UBA) "Experiencia, narración y acto educativo", DRA LILIANA SANJURJO (UNR) "El acompañamiento de los principiantes: un desafío para las instituciones formadoras" y la Mg Laura DUSCHATZKY (INFOD) "Marca de época. Relatos de una experiencia virtual de aprendizaje entre docentes".

El año 2011, las **VIII Jornadas de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica** "Teoría, formación y prácticas docente" contaron con la visita de Graciela Frigerio (UNER) quien disertó sobre "Educar: Conversación sobre algunos sentidos contemporáneos en juego" De enseñanzas, disciplinas y otros encuentros". El panel central tuvo como integrantes a Mariano Acosta (UNR), Paula Caldo (UNR-Conicet), Marta Massa (UNR/IES N°28) y Griselda Sassola (IES N°28).

En estas Jornadas se debatió acerca de las dificultades que presentaban los planes de estudio, como por ejemplo, en el caso de los Profesorados en Lenguas Extranjeras en los cuales los Talleres de Docencia IV de cada nivel son cuatrimestrales. En casi todas las carreras se verifican desfasajes conceptuales en el cursado de los espacios curriculares de la orientación, que de subsanarse permitirían una mejor preparación del alumno en la disciplina elegida al momento de hacerse cargo de un grupo de alumnos en el tercer y cuarto año de la carrera. Resulta común que los temas con que los alumnos deben practicar en Polimodal, se estén desarrollando simultáneamente en algún espacio curricular de ese año o peor aún que se desarrollen al año siguiente. Se solicita en ese momento al Ministerio de Educación una evaluación del plan de estudios previo a cualquier reforma, con participación real de los profesores y alumnos de los IFD, hecho que no sucedió.

Para el 2012 decidimos poner el foco en la escuelas secundarias, ya que las mismas sobrellevaban modificaciones curriculares, por lo cual el título fue **"Prácticas Docentes en la Escuela Secundaria: Diseños Curriculares y Nuevas Trayectorias Escolares"**-En esa oportunidad, Flavia Terigi se refirió a: "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria" y Roxana Morduchowicz (Directora del Programa Escuelas y Medios del Ministerio de Educación de la Nación) que trató el tema: "Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet".

Este año se introdujo una temática que refería al concepto de trayectoria escolar y el vínculo escuela y trabajo, desarrollado en un panel “Nuevas trayectorias escolares: Jóvenes, escuela y mundo del trabajo”, estuvo coordinado Paula Marini, en el que intervinieron Bárbara Biscioli (Universidad Nacional General Sarmiento), Evangelina Canciano (Universidad Nacional General Sarmiento y Universidad Nacional de Entre Ríos) y Franco Carbonari (Universidad Nacional de Rosario) “Construcción de sentidos sobre la escuela en jóvenes y adolescentes: un abordaje a partir del análisis de la configuración actual del mercado laboral y la trayectoria de los jóvenes”.

En Septiembre de 2013 **X Jornadas de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica tomaron el tema “Residencias y Prácticas: ¿qué debe saber un docente?”** en la cual desarrollo una conferencia el Lic. Daniel Feldman acerca de “Dimensiones del saber para la actividad docente” y otra de la Dra Andrea Alliaud referida a “Aprender a enseñar: hacia la recuperación y transmisión de los saberes de oficio”. Se destacó un panel acerca de “Experiencias Innovadoras en Residencias Docente” a cargo de la Prof. Elisa Jure (UNSAM); Prof. Stella Pasquarello (UNICEN) Prof. Vilma Pruzzo (UNLPam), coordinado por la Prof. Fabiana Gallo.

La **XI Jornada de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica: “Nuevos Escenarios de las Prácticas y Residencias Docentes: Diferentes Voces y Miradas”(2014)** contaron con la presencia de Maria Verónica Piovani (Directora del Instituto Nacional de Formación Docente), se destacó un panel acerca de las TIC en la formación docente a cargo de Carla Raguseo (IES28)-Claudia Lombardo (UBA), Gabriela Spadoni, Las Conferencias centrales estuvieron a cargo de Debora Kantor “El lugar del adulto educador frente a las nuevas adolescencias y juventudes” y Anahí Mastache” La dinámica de las clases y su impacto en la formación de los adolescentes”.

En el año **2015 la XII Jornada de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica: “La Formación del Profesional Reflexivo”** contó con la presencia de la Dra. Gloria Edelstein quien se refirió a “La formación de un docente como profesional reflexivo. Un desafío del presente con mirada hacia el futuro. Qué saberes y conocimientos propiciar en la formación de un docente como profesional reflexivo”.

En **2016** se organizó la **XIII Jornada de Socialización e Reflexión del Trayecto de la Práctica, sobre la temática “La Construcción de Saberes en la práctica docente en los actuales escenarios educativos”**. Las conferencias centrales estuvieron a cargo de Dr. Miguel Agel Zabalza Beraza (Universidad de Santiago de Compostela, España) y Lic. Gabriel Brener (Universidad de Buenos Aires). Los panelistas invitados fueron la Prof. Ana España, Dra. Soledad López y Lic. Patricia Moscato.

La temática a desarrollar en el **2017** se centró en “**Los desafíos de la formación docente en los escenarios de la contemporaneidad: entre la tradición y la búsqueda de transformación**” y contó con la participación de la Dra Mariana Maggio (UBA) y la Dra Isabel Molinas (UNL). En esta Jornada se reflexionó acerca de las aproximaciones conceptuales para una didáctica de la enseñanza superior.

Nos encontramos con un **2018** en el que se celebra el 50 aniversario del instituto y que ha tenido un calendario muy rico y variado en actividades académicas. En esta oportunidad hemos pensado en un formato similar al de la primer jornada con tres propósitos: darle la palabra a los estudiantes, hacer de la práctica un eje integrador entre los campos de formación y entre profesorado orientados a diversos campos disciplinares y reubicar la práctica como eje en la formación de docentes.

Marcos comprensivos para el abordaje de las prácticas

*“Los profesores son... la clave del cambio educativo”
Hargreaves (1996)*

En las carreras de formación docente proponemos **situar a la práctica como eje integrador de la formación docente inicial** tanto en espacios curriculares del campo general como del campo disciplinar identificando de qué manera contribuyen al desarrollo de los futuros docentes. Darle identidad al trayecto de la práctica a nivel institucional requiere de marcos teóricos consensuados en relación a conceptos centrales.

Las prácticas conjugan acción y pensamiento, conocimientos prácticos y teóricos, decisiones y razones que las fundamentan. Entendiendo **las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales** constituye un gran desafío darle una organización flexible que apunte a una formación en la práctica reflexiva y crítica en función de los actuales escenarios educativos.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. **Complejidad** que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el **contexto**. (Edelstein, 1995) Si la enseñanza no se limita a la reproducción sino que implica para los profesores crear entornos en los cuales los estudiantes se apropien del conocimiento, el trayecto de práctica es un espacio privilegiado para que cada estudiante de formación docente disponga de oportunidades para aprender a enseñar en un proceso que tienda a la autonomía para culminar su práctica con las experiencias necesarias para desarrollar su práctica profesional.

Enseñar, entre múltiples definiciones, **es diseñar entornos comunicacionales en los cuales los estudiantes sean protagonistas activos de sus aprendizajes, no sólo individuales sino como construcción colaborativa con otros.**

La práctica plantea zonas de incertidumbre “que escapan a los cánones de la racionalidad técnica”. Esta idea de la **reflexión en las prácticas profesionales** tiene características propias como la de desarrollar un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, aprender qué buscar y cómo responder a lo que se encuentra, particularizando cada situación a su contexto.

Entendimos, además, que la potenciación profesional no se podía reducir a la formación individual de cada docente, sino que como explicitan Diker y Terigi

(1997) se trata de un **proceso de construcción colectiva**, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula, sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos, éticos de las instituciones educativas a las que pertenecen, y del sistema en su conjunto.

Zeichner (1980) interpela a las instituciones formadoras al mostrar en sus investigaciones **la debilidad de la formación docente de grado**, esto es, del trabajo que hacemos los profesores en instituciones especialmente creadas, formando nuevos docentes. Afirma que la práctica escolar lava la formación de grado, la práctica escolar en sus primeros empleos docentes hacen que se mimetice con esas prácticas escolares.

Ferry (1990) concibe la formación como un "trayecto" que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por **diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas**. Para el autor, todas estas experiencias son "formativas" y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son estudiantes, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, 1975); adquieren saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán); construyen esquemas sobre la vida escolar (Contreras, 1987); se forman creencias firmes y perdurables (Jackson), imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).

Esta manera de entender la práctica profesional implica, también, una forma distinta de concebir la **construcción del conocimiento profesional**. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento a partir de esa reflexión es de fundamental importancia.

Consideramos que los conceptos de Schön (1983) de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de metacognición, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados. Hoy es fundamental concebir **la reflexión** como constitutiva de las prácticas de enseñanza.

Al pensar la formación como trayecto se visualizan cuatro momentos fundamentales: **la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional** (tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo) y el **perfeccionamiento docente**. (Sanjurjo, 2002)

La **biografía escolar** (Davini, 1995- Bolívar, 2001-Alliaud, 2003) incluye una gran cantidad de aprendizajes incorporados en los sujetos, producto de su historia como alumnos, en el paso por la escolaridad, desde que entraron al jardín de infancia hasta que llegaron a elegir la carrera docente. En este largo proceso de biografía escolar los estudiantes ya adquirieron una cantidad de aprendizaje sobre qué es ser maestro, qué es ser profesor, cuáles son las

interacciones con el alumno, qué es lo bueno y qué es lo malo, que generalmente la formación inicial de grado desestima. Engloba lo biográfico aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes tanto de contenidos formalizados como aquellos que son "informales" o "implícitos" en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares. Lortie (1975) lo denominaba "aprendizaje por observación" y alertó sobre su perdurabilidad e impacto en la práctica profesional de los "schoolteacher". Años más tarde, Jackson (2002) llamó "aprendizaje adicional" a eso otro que se adquiere de los maestros y profesores mientras éstos nos enseñan. Sin poder medir o probar sus efectos, el autor reconoce la existencia de las marcas o huellas que los docentes dejan en los alumnos. Señala su operatividad en la enseñanza, al tiempo que alienta a apreciar esos trazos, a "comprender la realidad de su significación", a la hora de entender a las escuelas y los docentes.

La **formación de grado** es un episodio de muy corta duración, comparado con los otros dos y no presenta rupturas organizativas institucionales que permitan entender el curriculum escolar de otra forma. Y suele ser campo de luchas muy diversas, entre aquellos que producen procesos alternativos y divergentes de formación de los estudiantes, dentro de instituciones en el marco de un sistema aletargado con diseños curriculares fragmentados.

La **socialización laboral**, desde el ingreso al sistema hasta el retiro, hace que el sujeto, una vez que ingresa adopte las rutinas y rituales de las prácticas institucionales. Nos remite al proceso en el cual la persona formada desarrolla habilidades y actitudes técnicas relacionadas con la concreción práctica de su conocimiento Davini (1995) lo define como un proceso de largo alcance que implica la incorporación explícita e implícita de formas de pensamiento, valoración y actuación en distintos ámbitos sociales. En términos de la teoría del habitus de Bourdieu (1980) puede decirse que en la institución de desempeño laboral se internalizan formas de pensar, percibir y actuar, garantizando así la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Proceso que ocurre a través de las formas de relación social y de las prácticas técnicas, en tanto productos históricos que funcionan como matriz de aprendizaje en los puestos de trabajo, incluso más allá de cualquier aprendizaje formal.

La clase escolar, como objeto privilegiado de las prácticas de la enseñanza, podría pensarse desde tres preguntas básicas: **¿para qué, qué y cómo enseñar?**, que a su vez se despliegan en tres dimensiones: axiológica, epistemológica y metodológica. El **eje epistemológico**, en clave colaborativa entre docentes generalistas y especialistas podría pensarse desde conceptos como "conocimiento didáctico del contenido" enunciado por Schulman (1996) partiendo de la idea del paradigma perdido en relación a la dimensión epistemológica de la enseñanza.

Klafki (2000) plantea que la selección de los contenidos no es una cuestión técnica sino interpretativa. El eje epistemológico puede recibir aportes del campo disciplinar y de las Didácticas específicas, hoy también llamadas disciplinares. La preparación de las clases es un diseño inteligente y pensado de una o varias oportunidades para que los estudiantes tengan encuentros

didácticos con estos contenidos específicos. ¿Cuál es el tema de la clase? ¿Cuál es la naturaleza del contenido? Klafki (1995,2000) describe la centralidad de los esfuerzos dirigidos a aspectos del contenido. Esta perspectiva coincide con la posición de Shulman (1986) quien destaca el camino por el cual un profesional debe estar al tanto no sólo del cómo sino también del qué. En ambas perspectivas, para Klafki y Shulman, el profesor es visto como protagonista no sólo del procedimiento sino también del contenido y debe ser capaz de explicar el sentido de su clase y de sus decisiones.

Maggio (2012) define la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas voy a utilizar y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este "pensar la clase" debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional, aunque esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión. Las prácticas de enseñar demandan la incorporación de cuestiones como las emociones e incluso la pasión.

Actores que protagonizan el proceso en la formación inicial

Con un sentido de actores individuales que se vinculan por su posición en el proceso de práctica podemos mencionar:

- Supervisores y equipos de gestión (directivos, jefes de departamento y de carrera) tanto de la institución formadora como de la escuela asociada
- Profesores de los diferentes campos de la formación docente: campo general, disciplinar y de la práctica
- Profesores del campo de la práctica: generalistas y especialistas
- Profesores coformadores
- Estudiantes del trayecto de la práctica en los diferentes talleres
- Residentes en el último año de cursado del trayecto
- Estudiantes de los cursos de las escuelas asociadas donde se desempeñan los practicantes.

En una caracterización más específica orientada al proceso de enseñanza y aprendizaje de las prácticas podemos mencionar al residente, al formador y al coformador.

Son llamados **residentes** los estudiantes del último año de su trayecto de práctica. Espera ser reconocido, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, confiar en que puede sostener su deseo de estar en ese lugar de profesor y sostenerlo. Aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de

significados que circulan acerca de la práctica docente y de las situaciones en las que actúan como enseñantes creando lazos de filiación entre sí.

Está literalmente obligado a satisfacer las demandas de los distintos actores a efectos de completar sus estudios, lo que en muchos casos se deforma en el sentido de un trámite a cumplir. En principio su tarea es observar e indagar sistemática las prácticas educativas reales y concretas, poder 'leer' la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica docente, en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza (Litwin, 1983).

Cuando descubren que no es un trabajo fácil, que es una actividad compleja y se enfrentan a sus primeros fracasos y frustraciones tienen la sensación como de estar en un laberinto sin salida por una parte, alejado de la teoría de la formación inicial y por otra, avanzado en la construcción de un imaginario complementario. La práctica le va corroborando el hecho de que sobrevivir en la actividad de enseñar está ligado principalmente a la resolución de problemas.

Enriquez (2003) explica el rol de **formador** desde un imaginario fundado en tipos de representaciones: todo proyecto formativo es tomado con referencia a las imágenes de formador como terapeuta, alumbrador, analista, militante, reparador, transgresor y destructor. Conviven las ideas de que un Formador será capaz de: dar una buena forma, curar y restaurar (haciendo uso de la voluntad terapéutica), alumbrar, hacer emerger (el infaltable deseo mayéutico), interpretar, hacer tomar conciencia (remite al proyecto analítico), hacer actuar, cambiar, movilizar, hacerse cargo de los problemas del otro, liberar de tabúes, de prohibiciones o volver loco al otro.

Cifali (2005) desde un enfoque psicoanalítico plantea que la enseñanza tiene que ver con la dualidad saber y afecto. El taller de la práctica puede operar como "espacio de la clínica" aquello que quiere aprehender el individual o colectivo a través de un sistema de relaciones (constituidas en dispositivo) en la que se reconoce la implicación construyendo dispositivos que permitan al practicante hablar de la experiencia de lo cotidiano y de su implicación, de la alteridad, de los saberes de la experiencia. A los formadores nos toca tramitar nuestras decisiones, repeticiones, escenarios imaginarios, reconocer que el otro nos afecta, nos produce fascinación, molestia, rechazo, sentimientos ambiguos de odio y de amor. Nos toca construir dispositivos de formación en los cuales el estudiante pueda experimentar situaciones, hablar de ellas, compartirlas, observarlas a posteriori, comprender porque no los comprende, hacer preguntas, no tener miedo a su incompetencia, aceptar las limitaciones. Es nuestra tarea crear un clima de respeto, que no inhiba la palabra del estudiante ni que idealice al formador, dar nombre a las dificultades, no jugar con el miedo y la impotencia que experimentan los practicantes. Ser prudentes no generar resistencias, ser auténticos, rendir cuenta de nuestras

prácticas, no silenciar las dificultades. En el dispositivo de formación la apuesta fuerte es desde qué lugar se posiciona el formador, deja entrever como reflexiona sobre su propia práctica.

Con el término **“profesor coformador”** designamos al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases.

Entendemos que su participación es esencial en las diferentes etapas en que se desarrolla la enseñanza, por lo cual algunas de las actividades que desarrollaría un coformador serían las siguientes: construir espacios de comunicación con el docente formador y con el alumno residente para realizar acuerdos básicos sobre distintos aspectos de esta instancia de formación (desempeños de cada uno, modalidad y criterios de evaluación, facilitar la construcción de una propuesta pedagógica: dar a conocer su programación anual, acordar los contenidos que el residente desarrollará, orientar si fuera necesario, sugerir bibliografía o actividades, aportar desde su experiencia pedagógica: ofrecer sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, dialogar sobre lo actuado, comprometerse con el proceso: iniciar al futuro profesor en todas las actividades inherentes a la tarea docente, presenciar sus clases y estar dispuesto a interactuar cooperativamente con el profesor formador, capitalizar los aportes para su propia práctica, socializar los saberes construidos en su rol de coformador.

Para nosotros fue un gran avance que el "Reglamento de Práctica Docente Marco" en 2015 considere por primera vez el reconocimiento simbólico al rol y que denomine coformador, ya que lo veníamos solicitando sin éxito desde hace mucho, especialmente cuando se promulgó el "Sistema Único de Reglamentación de la Carrera Docente" en 2012. Hacer visible en la normativa la figura contribuye a sostener una actividad de equipo extendido y articulado de la práctica por la cual venimos trabajando hace más de quince años.

Instituciones implicadas

Escuelas asociadas e Institutos Formadores

Marcelo García y Esteban García (1996) caracterizan las relaciones entre los institutos formadores y las escuelas asociadas. Los autores plantean la existencia de cuatro modelos posibles de vinculación: modelo de yuxtaposición, una especie de 'aterrija como puedes' en la enseñanza siendo la teoría previa a la práctica, la cual es pensada como espacio de aplicación, modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor donde la principal preocupación consiste en asegurar que la formación sea la del instituto como modelo óptimo, modelo de disonancia crítica ver con otros ojos

en el que se reconoce que el aprender a enseñar no sólo tiene que ver con saberes preposicionales, sino que se producen conocimientos derivados de la interacción en situaciones prácticas. "Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás" (Marcelo García y Estebananz García en Zabalza Beraza, 1996: 94) y modelo de resonancia colaborativa. El cuarto modelo es más complejo pero con mayor potencial, ya que entiende que se aprende a enseñar a lo largo de todo un recorrido, en una cultura de colaboración en la cual profesores principiantes, experimentados y formadores aprenden continuamente e investigan sobre la enseñanza.

Otras miradas para la práctica

En cada propuesta de enseñanza se integra una dimensión epistemológica, que hace referencia al conocimiento que se despliega en la clase y una dimensión metodológica relacionada con la "forma" que toma la clase. Ambas le dan identidad a la clase y ambas se interrelacionan de manera coherente en torno a los propósitos o sentidos que direccionan la propuesta didáctica.

Litwin (2008) señala tres corrientes para pensar las prácticas docentes, la primera mira la clase anticipadamente con el acento en la planificación, la segunda, a partir de derivaciones de la psicología cognitiva se centra en la reflexión sobre la clase acontecida desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica y la tercera pone el acento en la clase en su transcurrir, en el papel de lo espontáneo, la intuición y la sabiduría práctica.

Maggio (2012) define rasgos de la enseñanza poderosa que permiten mirar las prácticas. Son: da cuenta de una versión actualizada del campo que es objeto de enseñanza propia del tiempo en que la práctica docente tiene lugar, favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina reconociendo que es una construcción provisoria, enseña a mirar desde diferentes puntos de vista, es un diseño original y en tiempo presente y conmueve dejando huellas.

A su vez, Maggio se pregunta (2018) ¿se puede inventar en clase? ¿Qué es lo que tenemos que inventar? Lo primero es la propia clase, esta idea vinculada a la enseñanza y el aprendizaje de la práctica, interpela a la formación inicial a incorporar otras habilidades relacionadas con la creatividad y el diseño.

A su vez, el metaanálisis, como reconstrucción didáctica permitió distanciarse para entender su devenir. Se abrió de este modo la apuesta a documentar y analizar las reconstrucciones. Así la clase es tanto el ámbito de las prácticas de la enseñanza como un espacio de construcción de conocimiento a partir de la investigación didáctica.

Dado que los espacios del trayecto de la práctica cuentan con un profesor generalista y un especialista del campo disciplinar es posible explorar la construcción de contenidos para la enseñanza. Es un desafío encontrar conceptos relevantes, diseñar interpretaciones curriculares con marcos que les otorguen sentido y relevancia. Cada disciplina aporta un abordaje específico de la realidad con sus propios conceptos y formas de validar y de decir.

Uno de los desafíos de la formación docente inicial en campos disciplinares es el abordaje de los mismos desde una perspectiva didáctica que permita construir contenidos que propicien aprendizajes con sentido en los niveles del sistema para el que se forman los docentes. Superar los largos listados de temas a la manera de índices es un desafío para cada profesor.

Es también posible, tal como propone Maggio (2018) integrar los contenidos con un sentido comunitario atendiendo problemas de la realidad que permitan aprender y generar intervenciones que impacten en la vida de la comunidad. Formatos diferentes a la secuencia lineal progresiva, formas alteradas que actúen hackeando las formas de tiempo y espacio habituales, una didáctica en vivo que haga que valga la pena la presencialidad, la evaluación desde diferentes formatos, la clase como creación colectiva son algunos de los tópicos que vienen enriqueciendo estas nuevas miradas.

Desafíos pendientes

La enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos (Phillip Jackson, 1975: 83).

Múltiples son los interrogantes y desafíos que debe afrontar el docente en su práctica en la actualidad. No es tarea sencilla resolverlos ni mucho menos tomar decisiones que ponen en tensión una gran cantidad de cuestiones con su correspondiente efecto en el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, los problemas y exigencias que imponen los cambios actuales pueden ser vividos como una oportunidad para mejorar las prácticas de la enseñanza. Esto es un proceso que lleva tiempo, exige análisis detenidos acerca de la naturaleza, condicionantes, límites y posibilidades de dichas prácticas. De allí la importancia, para quienes estamos involucrados y preocupados por la formación docente, de seguir profundizando en la comprensión de lo que significa enseñar la práctica profesional y sus cuestionamientos:

¿Cómo establecer líneas de trabajo institucional comunes que permitan a cada carrera y a cada taller conservar sus especificidades? ¿Podríamos consensuar un marco teórico básico y común para los docentes de este trayecto?

¿Cuáles son los acuerdos de los profesores de los trayectos en relación a la metodología de un taller? ¿Cómo se enseña y se aprende en un taller?

¿Cómo integrar la dimensión epistemológica de la enseñanza retomando los desarrollos en el campo disciplinar?

¿De qué manera evitar la repetición de contenidos en el trayecto de la práctica?

¿Qué dispositivos se ponen en práctica en cada taller y cuáles son los sentidos y los criterios?

¿Cómo establecer relaciones colaborativas con las instituciones coformadoras?

¿Cómo mejorar la comunicación entre los profesores de la práctica?

¿Cuál es el rol del docente coformador? ¿Cómo lograr relaciones armónicas y colaborativas tanto con los estudiantes como con los docentes del trayecto?

¿Qué aporta la tecnología educativa a las prácticas de enseñanza?

¿Cuál es la relación de los talleres de docencia con la Didáctica específica o disciplinares?

En términos de desafíos:

1. La necesidad de replantear la práctica pedagógica en los institutos formadores a través del análisis, la reflexión, la revisión y las estrategias que se emplean actualmente, con miras a su mejoramiento.
2. La necesidad de articular teoría y práctica, los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos y didácticos.
3. La práctica considerada como eje transversalizador genuino de la capacitación-formación-investigación en los institutos formadores.
4. La práctica como proceso no aislado del resto de los campos de conocimientos como el campo general y el específico.
5. La práctica que no quede circunscripta a un trámite formal para finalizar la carrera y acceder al ámbito laboral.
6. Las relaciones y vínculos con las escuelas asociadas
7. Las posibilidades reales de encarar un trabajo integrado con los profesores coformadores.

Es imprescindible reconocer la instancia de práctica y residencia como un verdadero trabajo en equipo, por lo cual los profesores formadores deberíamos mantener actitudes dialogantes y democráticas, reconociendo el lugar del profesor coformador, así como de los practicantes y residentes, de quienes seguramente aprenderemos.

Si bien un documento de este tipo, no pretende agotar la temática propuesta, adquiere sentido a la hora de ver y re-pensar la enseñanza con miras a la posibilidad de seguir reflexionando, problematizando para construir conocimiento sobre la práctica y llegar a gestar diseños y dispositivos alternativos.

Bibliografía

Achilli, E. (1990) Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. CRICSO, FHyA, Rosario.

Bourdieu, P. (1980): Sociología y Cultura. México: Grijalbo.

----- (1991) El sentido práctico. Madrid: Taurus.

Cifalli M (2005) Enfoque clínico, formación y escritura en Pasquay L, Altet E y otros La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: FCE

Contreras J (1997) La autonomía del profesorado. Madrid: Morata

Davini M C (1995) La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Paidós

----- (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós

Diker G Terigi F (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós

Edelstein G (2015) La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea)

Edelstein G y Coria A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz

Edelstein G. y Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz

Enriquez, E. (2003) La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Eisner, E. (1998): El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós

Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós

----- (1996) Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas

Gimeno Sacristán J Pérez Gómez A (1997) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata

Jackson P (1975) La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Klafki, W. (1995) 'Didactic analysis as the core of preparation for instruction' (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung), Journal of Curriculum Studies, 27(1): 13-30.

Klafki, W. (1998) 'Characteristics of critical-constructive *Didaktik*', in B. Gudem and S. Hopmann(eds.), *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York, NY: Peter Lang

Klafki, W. (2000) '*Didaktik analysis as the core of preparation of instruction*', in I. Westbury, S. Hopmann and K. Riquarts (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 197–206.

Liston D y Zeichner K (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Litwin E (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

----- (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós

Marcelo García C y Estebananz García A (1996) *Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado* en Zabalza M "Los tutores en el practicum. Actas del symposium de prácticas. ICE. Universidad de Santiago de Compostela.

Perrenoud P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Rockwell, E (1995) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Sanjurjo L (1994) *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens

----- (coord.) (2012) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. S. (1986) '*Those who understand: knowledge growth in teaching*', *Educational Researcher*, 15(2): 4–14.

Terhart E (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?* *Revista de educación* N°284: 133-158

Zabalza M (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zeichner K (1995) "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar" en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. España: Morata.