

COLECCIÓN: CUADERNOS PARA PENSAR,
HACER Y VIVIR LA ESCUELA

**HACIA EL
CORAZÓN DE
LA ENSEÑANZA**

Un enfoque ético,
práctico y reflexivo
de la profesionalización
docente

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador:

Dr. José Manuel de la Sota

Ministro de Educación:

Dra. Amelia de los Milagros López

Secretario de Educación

Dr. Carlos Alberto Sánchez

Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento

Presidente de la A.C.I.F.:

Cra. María Carmen Poplawski

Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO

Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

Subunidad Ejecutora

Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo

Jefe de Equipos de Proyecto:

Lic. Horacio Ferreyra

Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:

Lic. Luján Mabel Duro

ÍNDICE

Introducción: Algunas reflexiones acerca de la profesionalización

I – Supuestos teóricos de un proceso de desarrollo profesional

1 – Acerca de la enseñanza

1.1 La enseñanza como práctica social

1.2 La enseñanza como práctica ética

1.3 La enseñanza como práctica reflexiva

2 – El conocimiento práctico de los docentes o “conocimiento de oficio”

II – Itinerarios y estrategias de desarrollo profesional

1. Nuevas formas de organización para las culturas colaborativas

2. Portafolios profesional del docente

3. Proyecto de Ayuda y Monitoreo: Maestros y profesores mentores

4. Creación de un área o Departamento de Desarrollo Profesional en la escuela.

5. La potencialidad de la narrativa en la enseñanza

III – Conclusiones y Recomendaciones

Introducción: Algunas reflexiones acerca de la profesionalización

Hargreaves y Goodson (1996), sostienen que” la profesionalización de la enseñanza ha sido un proyecto históricamente precario, resistido por gobiernos, burocracias e intereses empresariales desde fuera, y socavado por ambigüedades de lealtad, estrategia e identidad, desde dentro”.(p.1)

No obstante, en los últimos años se ha producido un creciente interés desde distintos sectores por los procesos de profesionalización docente, aunque no se basen en los mismos supuestos ni pretendan llegar a los mismos lugares.

Una de las respuestas al problema de la definición profesional, ha sido la de tratar de categorizar y codificar el conocimiento práctico y experiencial que los maestros ya tienen, en términos más técnicos y científicos. Hargreaves y Goodson caracterizan esta empresa como un intento “neo-clásico o neo-técnico, de reinventar el profesionalismo docente, donde el proyecto central es la redefinición de *una base de conocimiento para la enseñanza*”(p.5)

Transformar el conocimiento práctico, experiencial y técnico de los docentes en conocimiento “visible, codificable y profesional”, podría no resultar una empresa sencilla -dada la importancia que tienen- en esa “amalgama de contenido y pedagogía” (Shulman.1987), los componentes intuitivos, artesanales y dependientes del contexto que los docentes van desarrollando conforme progresa su competencia en la profesión.

Por otro lado, si rescatamos las características de una profesión en el sentido clásico, un lugar relevante ocupa la **cultura técnica compartida.-**

Distintas investigaciones, como la de Lortie (1975) muestran que en la profesión docente, el contexto en el que se desarrolla -el aula-, favorece el individualismo y el aislamiento. Si avanzamos, y pensamos en la base de **conocimiento especializado**, los mismos docentes argumentan que su trabajo se basa mucho más en la experiencia práctica que en la teoría científica.

Estas ambigüedades y contradicciones en la búsqueda de un reconocimiento profesional, han dado lugar a interpretaciones diferentes, a

debates que aún permanecen abiertos acerca de qué significa profesionalidad y, más aún, si esta profesionalidad presenta las mismas ventajas y alcances, según desde qué enfoques y discursos se la recupere.

Por estas razones, Hargreaves y Goodson sostienen que quizá hoy, la “profesionalización docente se refiera más a aspiraciones que a realidades, puesto que , mientras las aspiraciones son legítimas, las posibilidades son todavía limitadas”. Se presentan, incluso, paradojas, como que algunos aspectos del trabajo docente están siendo reprofesionalizados: tareas más complejas, juicios más fundados, toma colectiva de decisiones; y al mismo tiempo, otros están siendo desprofesionalizados, como capacitación más pragmática e instrumental, resultados de aprendizaje detallados y prescriptos por otros..

Buscando posicionarnos en algún lugar teórico desde el cual mirar y orientar este proceso, creemos que una posibilidad interesante y prometedora ha quedado abierta desde las investigaciones recientes que tratan de escudriñar al interior de las prácticas educativas, buscando comprenderlas e interpretarlas, desde nuevos lenguajes, para hablar de la enseñanza. En este sentido, recuperar la narrativa - por ejemplo- para comprender la enseñanza, contar historias acerca de ella, puede potencialmente modificarla.

Con esto queremos decir y sostener que las prácticas educativas se resisten a enfoques solamente técnicos, y que éstos pueden, incluso, socavar sus componentes esenciales como la intuición, la creación artística, el sentimiento y la pasión que la mayoría de los docentes inscriben en sus prácticas cotidianas.

La profesionalización no pasa por retóricas que la reivindiquen, mientras que por otro lado se restringen los márgenes de autonomía y decisión profesional, en currículos, materiales y métodos de enseñanza.

Investigar las prácticas, conocer en profundidad las aulas, desde enfoques cualitativos más hermenéuticos e interpretativos que explicativos y causales, escuchar las voces de los maestros, generar espacios para los intercambios y la construcción colectiva de un saber profesional compartido, pueden ser algunos caminos que conduzcan a la recuperación de una profesión que, aún en medio de debates y progresiva pérdida de prestigio, **continúa**

haciendo de las aulas y de las escuelas un lugar por los cuales vale la pena pasar. Reconocer que la escuela vale la pena, que no da lo mismo pasar o no por sus aulas, puede ser un buen camino para valorar a quienes han ejercido, año tras año, la profesión de enseñar.

Sin este reconocimiento resultaría un tanto incoherente argumentar a favor de un proceso de desarrollo profesional que, como tal, se inscribe en una historia y en una tradición de la profesión, se nutre de ese legado, de esa herencia y de esa filiación, para proyectarse y para recrearlos de acuerdo con las demandas actuales de nuestra profesión de enseñar.

I. Supuestos teóricos de un proceso de desarrollo profesional

La profesión de enseñar se ha constituido en el campo de la investigación como un objeto relativamente nuevo, pero su recorte como tal y los estudios e indagaciones que se vienen realizando en torno a él, autorizan su inclusión al interior de las escuelas, en espacios de trabajo colegiado.

La carrera docente está cambiando; qué la está cambiando y cómo, debe formar parte de discusiones democráticas que recuperen la dimensión moral y no sólo técnica de la enseñanza como profesión.

Entendemos por desarrollo profesional un proceso dinámico de mejora de las prácticas educativas, que se va logrando a través de instancias diversificadas donde la reflexión, o mejor donde la práctica, como lugar de reelaboración de la teoría, ocupa un lugar fundamental.

No podemos hablar de desarrollo profesional al margen de una concepción acerca de la práctica de una profesión. Se trata entonces de afianzar un proceso dinámico de profesionalización de los docentes, que incluya de una manera sustantiva los debates actuales acerca de la profesionalidad y las condiciones de trabajo de los docentes y las escuelas.

Hablar de desarrollo profesional remite a cierto posicionamiento acerca de la práctica profesional, se inscribe en una lógica que supone la capacitación, pero no se agota en ella. Podríamos pensar en el paso de un proceso heterónimo

fuertemente individual, centrado sobre todo en las carencias, en lo que “falta saber”, en lo que “no se sabe” a un modelo principalmente autorregulado, más autónomo, que rescata de manera sustantiva los saberes de la práctica, pero no en soledad, sino, sobre todo, desde los múltiples intercambios con los colegas y con las situaciones.

Los aportes de Donald Schon a una nueva epistemología de la práctica, resultan insoslayables; concebir a las situaciones de la práctica como controvertidas, dilemáticas, complejas, tiene consecuencias al momento de orientar un proceso de profesionalización. En este sentido, los contextos prácticos constituyen el ámbito privilegiado de reconstrucción de los saberes y conocimientos profesionales, desde la variada gama de situaciones que se viven en el ejercicio de la profesión.

Actualmente se intenta colocar a los docentes y a las escuelas en estado de deliberación acerca de sus prácticas, donde se entrecruzan múltiples problemas, donde se toman variadas decisiones, donde las situaciones no siempre son cerradas ni claras; sino que por el contrario, suelen presentarse como inciertas, indeterminadas y complejas.

Un proceso dinámico de profesionalización busca fortalecer el juicio profesional de los docentes, rescatando la reflexión y la deliberación sobre los **saberes en acto**, esto es, las soluciones provisionales que se han ido generando como respuestas a las demandas de esa práctica compleja.

Tendiendo a superar la ruptura entre “quienes piensan” y “quienes hacen” la enseñanza, este documento acerca justificaciones que trascienden las paredes del aula, abriendo caminos para objetivar y legitimar lo que se hace desde el saber práctico, artesanal, el “conocimiento de oficio”, que es el resultado de las situaciones docentes en el contexto cotidiano de la escuela y el aula.

Hemos entramado resultados de investigaciones, aportes teóricos de diferentes corrientes de pensamiento, voces de docentes y reflexiones surgidas del rico mundo de la escuela.

Cuatro supuestos fuertes orientan este proceso:

- 1) **La práctica profesional** constituye el ámbito privilegiado para el desarrollo profesional, dado que el mundo de las aulas y de las escuelas, así como los intercambios entre los prácticos, ofrecen una diversidad y una riqueza a las cuales el profesional debe continuamente ofrecer respuestas flexibles y reflexivas.
- 2) **El conocimiento práctico de los docentes** constituye un reconocimiento profesional que es necesario recuperar y legitimar, darle voz y autoridad epistemológica, por cuanto se nutre de situaciones particulares surgidas de la enseñanza en diferentes contextos.
- 3) **La dimensión ética de la profesión de enseñar** se constituye en una dimensión sustantiva que supera la mera selección de medios técnicos y asume que sus decisiones tienen consecuencias sobre la vida de las personas y de la sociedad.
- 4) **Las investigaciones de la carrera profesional docente** brindan información relevante al momento de orientar un proceso de profesionalización, constituyen un insumo cuyo valor empírico permite actuar de diferentes modos en diferentes etapas de la carrera, dado que los docentes principiantes no tendrán los mismos requerimientos e interrogantes, que los docentes expertos.
Atender a las particularidades y a los itinerarios profesionales diversos, contribuye a que este proceso sea más autorregulado, lo que significa que son los mismos profesionales, quienes en función de sus intercambios y deliberaciones, pueden ir decidiendo de acuerdo a su trayectoria, qué logros y qué metas los potencian profesionalmente.

1. Acerca de la enseñanza

La práctica vertebradora y sustantiva de la profesión docente es la enseñanza. Nos parece central propiciar el debate y la reflexión acerca de la enseñanza como una práctica social que se realiza en instituciones específicas como las escuelas, y recuperar de este modo, su proyección en el espacio público.

Está constituida por un conjunto de formas de pensar, de actuar, que no se aprenden en soledad sino con otros profesionales; por un conjunto de creencias y supuestos que comparte la comunidad de prácticos.

Procuraremos en los apartados siguientes, profundizar acerca de las prácticas de enseñanza y de sus características, o, como las llama Contreras, (1998), las “cualidades del oficio docente”.

La enseñanza como práctica social

Alasdair Mac Intyre (1987) sostiene que “las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias”; comportan un permanente devenir y un particular modo de configurarse según los contextos institucionales y sociales donde se realizan.

Mac Intyre entiende por práctica social “cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, mientras se intentan lograr los modos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente.” (p.233)

Resulta interesante destacar las características que Mac Intyre reconoce en las prácticas sociales. Un primer concepto está constituido por el de **bienes internos a una práctica** en el sentido de que sólo se concretan en la propia práctica; y en segundo término, porque “sólo pueden identificarse y reconocerse participando de la práctica en cuestión” (p.235)

Los “bienes internos” de la práctica profesional docente, son seguramente todos aquellos que surgen de la propia enseñanza, de la preocupación y cuidado por el otro, de la responsabilidad por el otro, de la confianza depositada en su posibilidad de aprender , en el hecho de que la enseñanza sea, sobre todo, una actividad humana profundamente esperanzada. Mac Intyre agrega, además, que “tenemos que aceptar como componentes necesarios de cualquier práctica, las virtudes de la justicia, el valor y la honestidad”. (p.238)

Gilligan, (1977)habla de una “ética del cuidado”,en que las acciones se realizan por la preocupación y cuidado de otros, se trata de sentimientos, o incluso, quizá, de una pasión puesta en la enseñanza. Los bienes internos constituyen entonces un complejo entramado en el que también se desarrollan el afecto, la sensibilidad, los vínculos con otras personas , todo lo cual se va constituyendo en la práctica misma de la profesión docente.

Pero toda práctica conlleva, además de bienes, **modelos de excelencia y obediencia a reglas**. “Entrar en una práctica es aceptar la autoridad de esos modelos y la cortedad de mi propia actuación, juzgada bajo esos criterios” (p.236)

No podemos iniciarnos en una práctica, dice Mac Intyre, sin aceptar la autoridad de los mejores modelos realizados hasta ese momento.

Cabría aquí una interesante reflexión en relación a las prácticas de enseñanza *¿Cuáles son los modelos de excelencia que rescatan las prácticas docentes? ¿Desde dónde deriva mi identidad como docente? De qué historias provengo?*

“Si al aprender a jugar baseball, no admito que los demás sepan mejor que yo cuándo lanzar una pelota rápida y cuándo no, nunca aprenderé a apreciar un buen lanzamiento y menos a lanzar.” (p.236)

Podría pensarse en un quiebre de las tradiciones de una práctica que nos dejó huérfanos de historia y de continuidad, con modelos de los cuales pretendimos separarnos , tomar distancia y diferenciarnos. No es así como se van configurando las prácticas en el tiempo, “entrar en una práctica, es entrar en una relación no sólo con sus practicantes contemporáneos, sino también con los que

nos han precedido en ella, en particular con aquellos cuyos méritos elevaron el nivel de la práctica hasta el estado presente". (p.241)

Los logros, la autoridad, la tradición, son algo a lo que debo enfrentarme y de lo que debo aprender; por eso los docentes hacemos historia y somos historia de una práctica; son las voces del aula, muchas veces silenciadas, las que pueden dar cuenta de esas historias.

Una práctica profesional es la competencia acumulada de una comunidad que comparte, según Dewey, las tradiciones de una profesión. Por lo tanto, el conjunto del saber práctico es, en gran parte, heredado. Practicar, según Carr (1994) es siempre actuar en el marco de una tradición; y sólo sometiéndose a su autoridad, los profesionales pueden iniciarse en el conocimiento práctico.

A pesar del carácter de autoridad del que se revisten las tradiciones de una práctica, esto no significa inmovilismos ni estancamiento, siempre habrá procesos de reconstrucción crítica y de reinterpretación.

Dado que estas prácticas profesionales suponen siempre un colectivo, una comunidad, se apoyan también en **instituciones específicas**: juzgados, hospitales, escuelas; y estos contextos institucionales, constituyen los ámbitos propios de la profesión, en los que se ejercita el conocimiento en la práctica.

Suscribir a ciertas teorías tiene sus consecuencias; **inscribir a la enseñanza como una práctica social** supone aceptar que en esa práctica hay historias que valen la pena transmitir, modelos que han colaborado en la constitución histórica de la misma.

Un paso fundamental en la profesionalización de los docentes es recuperar las voces de otros docentes y de sus historias profesionales, es aceptar que somos herederos, o bien sucesores, y por eso tenemos la responsabilidad de preservar y a la vez de enriquecer.

Por otro lado, reconocer que las prácticas de enseñanza desarrollan en sí mismas bienes internos en quienes las ejercen, también merece una reflexión más cuidadosa. Acaso sea eso a lo que se refiere Philip Jackson (1999) cuando se pregunta qué nos hace la enseñanza a los docentes:

“Me siento agradecido por haber sido docente. Disfruté de la vida que esa condición hizo posible. Y no estoy hablando aquí de los privilegios que trae ser profesor universitario (aunque ciertamente disfruté también de ellos) sino más bien de los placeres cotidianos que brinda la tarea de enseñar y trabajar con estudiantes.” (...) “Creo que la enseñanza me mejoró. Y lo hizo exigiéndome desempeñar un rol, que por costumbre implica una gran cantidad de obligaciones morales.” (p.134)

Apasionante. Una práctica controvertida, compleja, comprometida, que afecta profundamente tanto a quienes la reciben como a quienes la ejercen y que hoy, más que nunca, requiere de posicionamientos claros y consecuentes.

La enseñanza como práctica ética

“...Repensar la agenda clásica nos lleva a recuperar cuestiones que se han ido perdiendo...las consecuencias morales del acto de enseñar es uno de los temas olvidados” (Litwin 1997 - p.90)

La enseñanza es una actividad que tiene consecuencias directas sobre la vida de otras personas, son acciones que recaen sobre los demás, se toman decisiones que implican juicios técnicos y éticos, las personas son influidas a través de diversos medios.

Aristóteles, cuando describe la acción práctica, la “praxis”, sostiene que su fin no es producir un objeto o artefacto sino realizar algún bien moralmente valioso; de este modo la práctica es una acción moralmente comprometida, como sostiene Carr (1994)

De este manera las prácticas educativas involucran no sólo un saber “cómo”, sino sustancialmente un saber sobre “qué debe hacerse”, es decir, están orientadas hacia el bien humano.

Esto es lo que las torna complejas y dilemáticas, ya que no sólo se rigen por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría.

En la vida diaria de las escuelas se toman múltiples y variadas decisiones:

- Ingresar un alumno nuevo
- Promover un alumno
- Postergar una evaluación y explicar nuevamente un tema
- Citar a los padres de un alumno con dificultades
- Integrar un alumno con necesidades educativas especiales
- Modificar la organización habitual de la clase

No necesariamente estas decisiones se toman en soledad, hay consultas, intercambios, otras veces hay improvisaciones y actuaciones in situ porque la situación así lo requiere.

Pero en todos los casos, implícita o explícitamente, estas decisiones comprometen a las personas, tienen una historia y un devenir, abren o cierran caminos. Las decisiones de los docentes y de los directivos no son aisladas ni mucho menos neutras, se dan en un contexto particular y tienen consecuencias sobre la vida de las personas.

Recuperar el compromiso ético de la enseñanza supone trascender la inmediatez del hoy y asumir “la responsabilidad por el otro” en las decisiones cotidianas en torno a la enseñanza.

Las prácticas educativas realizan en sí mismas valores, requieren de un sostenido razonamiento práctico para analizar y decidir por qué hacemos lo que hacemos y si lo que hacemos, se aproxima a lo que deberíamos hacer.

Shirley Pendlebury (1998) en un excelente ensayo sobre la buena práctica docente, sostiene que sobre todo le preocupan los contextos de la enseñanza, sus personajes y complejidades morales:

“La sabiduría práctica es la máxima virtud de un buen docente, una virtud cuya concreción en la enseñanza requiere un juego sutil entre varios opuestos binarios: razón e imaginación, experiencia e inocencia, argumentación clara y riqueza del relato, respeto por los principios y atención a los detalles.”

¿Somos más razonadores que imaginativos? ¿Nos perdemos en los detalles de cada situación sin atención a los principios? ¿Demasiado normativos sin considerar lo particular?

Las prácticas educativas tienen por lo tanto, una dimensión normativa insoslayable, se inmiscuyen en la vida de las personas; cada situación se entiende desde sus detalles y desde su significación ética.

Si lo llevamos al mundo del aula, elegir un método puede ser entendido desde una finalidad meramente instrumental, el método más eficiente que con menos costo permita llegar a ciertos resultados. Pero puede no ser la eficiencia el único valor en juego y aún más, ni siquiera el más relevante.

Decidir un método de trabajo en el aula puede tener que ver, y de una manera sustantiva, con la justicia en la educación, con el modo o los modos en que se transmite el conocimiento en el aula. Decidir un método de enseñanza se transforma entonces, no en una decisión técnica sino en una decisión moral, en un medio ético que permite democratizar el bien social de la educación.

Es por esto que sostenemos que la **enseñanza comporta una práctica ética**, dado que decidir sobre un instrumento de evaluación, sobre un determinado material curricular, constituyen decisiones que no son neutras, sino que pueden estar favoreciendo a unos alumnos sobre otros, y distorsionando entonces, el sentido último de una práctica educativa. Robert Connell (1997) sostiene que los sistemas educativos configuran el tipo de sociedad que va naciendo, y lo hacen justamente , según **cómo, y a quiénes distribuyen el bien social de la educación.**

Que nuestras escuelas sean justas depende de las sencillas y cotidianas decisiones que los profesionales de la educación toman en relación con sus enseñanza, de la fidelidad a los compromisos permanentes de la propia profesión, y en última instancia, de la deliberación cuidadosa acerca de las **consecuencias** que esas decisiones tienen sobre la vida de todos nuestros alumnos. Pensar la educación en términos de justicia, tiene que ver con la honestidad en su

distribución, pero también con la responsabilidad de pensar quiénes son sus beneficiarios, y cuántos aún hoy quedan excluidos de recibir ese bien.

La enseñanza como práctica reflexiva

Pensar sobre las consecuencias compromete centralmente el papel de la reflexión y de la deliberación en las prácticas educativas.

Hablar hoy de práctica reflexiva, palabras “con aura” como dice José Contreras (1987), despierta inmediatamente consenso en los discursos y en la retórica de la educación; el problema deviene cuando se tratan de explicitar los significados a los cuales remite y los supuestos epistemológicos en los que se sustenta.

Los procesos de reflexión no se desencadenan frente a lo rutinario y predecible, sino frente a lo que Schon (1993) llama “zonas indeterminadas de la práctica, frente a las cuales no existen las soluciones habituales” (p.7) Frente a situaciones en las que hay conflicto de valores, e ideales morales conflictivos, se debe decidir un modo de acción; no se delibera o reflexiona para determinar “cómo hacer algo”, sino para decidir “qué debe hacerse”. (Carr-1996)

Aristóteles señalaba en su “Ética a Nicómaco”, que no se delibera acerca de cuestiones que no se pueden modificar, sino que la deliberación recae sobre todo aquello que “sucede de cierta manera pero cuyo resultado no es claro”.

Podría entonces ser necesario incorporar la deliberación y la reflexión a aspectos que habitualmente han estado implícitos en los terrenos de la práctica, como discusiones y justificaciones acerca del **valor** y el **sentido** de lo que enseñamos, lo cual supone entrar a pensar y a debatir sobre aspectos mucho más controvertidos y complejos que la implementación de tal o cual metodología, decisiones éstas que necesariamente deberían estar subordinadas a los anteriores.

John Dewey (1989) sostiene que “...nuestro progreso en el auténtico conocimiento consiste siempre, en parte, en el descubrimiento de algo aún no

comprendido, en lo que previamente se ha dado por supuesto, como sencillo, obvio, natural...” (p.27)

El concepto de práctica reflexiva ha sido entendido como sencillo, obvio, natural, como proceso de reflexión a posteriori de lo hecho, enseñado, trabajado, a la luz de ciertas concepciones teóricas (en el mejor de los casos), la mayoría de las veces a través de la mera formulación de opiniones en base a la intuición y a la experiencia.

Pero más grave aún, se ha introducido el concepto de reflexión en el marco mismo de una concepción técnica de la enseñanza, esto es, ligada al “cómo hacer algo” a la selección de los mejores medios, desde un criterio sobre todo instrumental. De esta forma, el concepto de reflexión se ha trivializado, se lo ha despojado de sus compromisos morales que tienen que ver con las consecuencias de nuestras decisiones profesionales, desde criterios de valores que no son la eficiencia y la eficacia, sino sobre todo, la justicia y el bien que realizan nuestras acciones.

John Dewey (1989) caracteriza de este modo la acción reflexiva:

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que lo sostienen y las conclusiones a las que se tiende.”

Someter nuestras prácticas pedagógicas a un examen persistente y cuidadoso supone atender, simultáneamente, a las teorías que subyacen a esa prácticas, a los principios generales, y sobre todo, a la responsabilidad de evaluar la conveniencia de esos principios en las situaciones particulares, las consecuencias que tienen no sólo en lo inmediato, sino también en el tiempo.

Plantear la importancia de la práctica reflexiva supone modificar sustancialmente la práctica que gira alrededor de la racionalidad técnica, para centrarla en **los procesos deliberativos y reflexivos** involucrados en la buena práctica docente, en la buena enseñanza.

“Hoy en medio de mis alumnos, y observándolos, se me ocurre contar lo que quizás es, para mí, lo más importante, ‘el cambio de mirada’ dentro de mi profesión.

Antes, creo que por la formación que recibimos, impartía los conocimientos de otra manera, con el mismo compromiso, pero no había ‘algo’. Con el aporte de los libros leídos, empecé a comprender, a entender...La teoría me sigue ayudando a diario en mis prácticas, me ayuda a pensar nuevos caminos. Me apasiona seguir aprendiendo de mis alumnos y los libros.” (Cristina, 20 años de docencia-1er grado)

Cristina alude al papel de la teoría en sus prácticas cotidianas, pero es una relación dinámica, de ida y vuelta permanente; hay principios generales (teorías que ayudan a reflexionar), y hay situaciones particulares que presentan características específicas. Wilfred Carr (1996) sostiene que “la teoría de la educación ofrece una forma de saber siempre insegura e incompleta, pero que, sin embargo, puede aportar un fundamento para hacer juicios sabios y prudentes sobre lo que deba hacerse en una situación práctica concreta.” (p.73)

Al problematizarse un aspecto de la práctica y deliberar acerca de él, se están redefiniendo las relaciones entre la teoría y la práctica, puesto que se está asumiendo ésta desde una modalidad reflexiva que revisa e interpela la teoría. Seguramente si el objeto de deliberación excede los límites de una decisión meramente técnica y está referido a cuestiones complejas y controvertidas, la mirada conjunta e integrada desde lo que aportan la teoría y las prácticas, favorece la construcción colectiva de decisiones fundamentadas.

La buena práctica requiere tener en cuenta debidamente los compromisos permanentes, los principios y los bienes internos de la práctica (Pendlebury, 1995)

Si se incorporan la reflexión y la deliberación en el ejercicio de la práctica docente, progresivamente iremos encontrando historias que contar acerca de la enseñanza, porque el profesor o el maestro que reflexiona lo hace desde sus compromisos permanentes, en función de las situaciones particulares en las que se despliega su historia como docente.

La práctica reflexiva no es “sencilla, obvia, natural...” Por el contrario, representa un esfuerzo sostenido por encontrar “nuevas y mejores formas de enseñar” (o de recuperar formas clásicas que se han ido perdiendo y sus valores)

2. El conocimiento práctico de los docentes, o conocimiento de oficio

Si hemos caracterizado ampliamente la complejidad de la práctica profesional docente se hace necesario entonces, resignificar el conocimiento y la **experticia** que los docentes van adquiriendo a través del ejercicio de su profesión.

Consideramos como un maestro experto aquél que ha alcanzado un cierto grado de pericia profesional, a raíz de una “**exposición sostenida y prolongada a las situaciones controvertidas de la practica profesional**”. Un criterio temporal como la antigüedad en el cargo -en tanto acumulación de años frente al aula-, no acredita directamente la pericia profesional sino más bien, el desempeño y la actuación sostenida frente a situaciones intrínsecamente complejas y controvertidas.

Si cambia nuestro modo de entender la práctica, coherentemente debe cambiar también nuestra concepción acerca del papel que juega esa práctica en el desarrollo profesional de un docente.

Un concepto que ha ido cobrando fuerza recientemente es el **conocimiento de oficio**. Corresponde fundamentalmente a un tipo de conocimiento práctico, que aparece como resultado de la interacción permanente entre la formación académica del docente y las situaciones cotidianas de su práctica profesional. Representa por lo tanto un conocimiento transformado en la acción práctica , a través de un motor esencial como es la **reflexión**.

Grimmet y Mac Kinnon (1992) definen el conocimiento de oficio como ...”aquella forma particular de conocimiento práctico, sensible, inteligente y moralmente apropiada construida por los docentes en su experiencia vivida...” (...) “es esencialmente el saber acumulado ...” (...) “El conocimiento de oficio enfatiza más el juicio que el cumplimiento de máximas derivadas de la investigación, y se apoya claramente en la intuición...”

Esta centralidad del conocimiento de oficio coloca en primer plano no sólo la capacidad reflexiva del docente, sino también las peculiaridades que sumen las prácticas de enseñanza en sus contextos habituales: las aulas y las escuelas. Los contextos configuran y son configurados por las prácticas docentes, y la trama particular que cada docente va tejiendo alrededor de estos intercambios y determinaciones recíprocas, es lo que constituye su sabiduría práctica en la propia profesión.

Angulo Rasco (1999) sostiene que “es el punto de inflexión que diferencia a los docentes novatos de los docentes experimentados, la calidad, profundidad y desarrollo del conocimiento de oficio”. Mantiene una relación de elaboración, más que de aplicación sobre el conocimiento académico.

Sentido y alcances de la práctica en la construcción del conocimiento de oficio

Hemos dicho que la experiencia adquirida sería el resultado de una exposición sostenida a las situaciones de la práctica profesional docente. Se trata entonces de precisar qué características tienen estas situaciones, a fin de analizar su incidencia en la progresiva construcción del conocimiento de oficio.

Las prácticas se realizan en instituciones. Escuelas y aulas son los contextos formales donde se realizan las prácticas de la profesión docente.

La vida en las aulas y en las escuelas tiene peculiaridades que han sido objeto de investigación sobre todo en los últimos años. Resulta interesante la caracterización que ofrece Doyle (1986) acerca de las interacciones en el marco del aula, que se podrían describir por:

1- Multidimensionalidad

En un aula suceden una considerable cantidad de acontecimientos, de diferente alcance y complejidad.

2- Inmediatez

Los acontecimientos que suceden en el aula tienen un ritmo rápido y requieren decisiones igualmente rápidas sobre lo que “allí está sucediendo”.

3- Simultaneidad

Los casos que suceden tienen un devenir, pero también se dan al mismo tiempo; el maestro está demandado por todos ellos.

4- Imprevisibilidad

Existen rutinas, pero también suceden imprevistos, situaciones inesperadas.

5- Publicidad

En un aula hay muchas personas “presenciando” lo que allí sucede. Tienen en este sentido un carácter público.

6- Historia

Las clases se suceden día tras día, tienen un devenir, y se va produciendo “una acumulación de rutinas, experiencias y normas” que proporcionan una base para las actuaciones.

El mundo del aula constituye de esta forma una realidad muy demandante, las situaciones que allí se viven son por lo tanto inciertas, complejas y comprometen una multiplicidad de dimensiones.

La experiencia acumulada representa sin duda, una base para las actuaciones, pero la complejidad de los acontecimientos del aula requiere una transformación permanente de los marcos previos en función de las peculiaridades de cada institución.

Estas situaciones de la práctica profesional presentan una alternativa de dos caracteres fundamentales: **la repetición y el carácter único**. Precisemos ambos.

Las situaciones del aula tienden a repetirse, esto es, a presentarse con ciertos rasgos comunes que permiten al profesional configurar, según Schon (1998) “un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas”; aprende qué buscar y

cómo encontrar lo que busca. En la medida en que esta práctica tiene cierta estabilidad, se hacen más previsibles las situaciones en las que debe actuar, y el saber profesional tiende así a hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático

Pero también se dan lo que Schon llama “situaciones de carácter único”, las situaciones de incertidumbre “que actúan como un contrapeso al sobreaprendizaje”. Estas situaciones de carácter único construyen nuevas comprensiones poniendo a prueba la reflexión del práctico desde la peculiaridad que presentan; se desarrollan entonces nuevos modos de actuación.

Esta combinación de repetición y de situaciones de carácter único, es lo que va favoreciendo la construcción progresiva del conocimiento de oficio de un docente experimentado.

¿Cómo conviven en su propia práctica la repetición de situaciones que se parecen entre sí, y las situaciones de carácter único?

Encontrar situaciones de carácter único, ¿depende de nuestra capacidad de reflexión?

¿Por qué este énfasis en el conocimiento de oficio?

Porque desde los hechos, y a pesar de los reconocimientos discursivos, continuamos anclados en perspectivas racionalistas, que, como señala Kemmis (1996) “permiten que surja una relación de poder en la que quienes tienen el cometido de teorizar pueden considerarse superiores a quienes desempeñan funciones prácticas, se vacía de significado (y se desprofesionaliza) la práctica y los prácticos en cuanto fuente de ideas (teoría)”

Es momento de entender que teoría y práctica se constituyen recíprocamente, y por lo tanto, para comprender mejor la enseñanza y para mejorarla, se hace necesario **observarla desde dentro, desde sus complejidades, desde las voces y los significados que los propios prácticos inscriben en sus prácticas.**

Entender por qué los docentes hacen lo que hacen, qué sienten, creen, piensan cuando enseñan, requiere de un lento y laborioso trabajo en el rico mundo del aula y las escuelas.

Jackson (1999), señala que no conoce “ningún atajo que permita descubrir al instante la significación potencial de los aspectos corrientes y enigmáticos de la vida en un aula...” y continúa “si miramos con suficiente atención y lo hacemos sistemáticamente podremos comenzar a apreciar los beneficios de la escolaridad como nunca lo hicimos antes.”

II. Itinerarios y estrategias de desarrollo profesional

Instalar un proceso de profesionalización desde la escuela requiere de una diversidad de estrategias, que se apoyen unas en otras y puedan constituirse así en una red de relaciones con una potenciación recíproca.

Uno de los aspectos que más se destacan desde la investigación y las publicaciones recientes, es la necesidad del paso de una cultura del aislamiento a una cultura colaborativa, basada en el trabajo conjunto y la reflexión colectiva.

Acordando con la importancia otorgada a esta transición, proponemos en los siguientes apartados algunas estrategias que operen como líneas de acción, a sostenerse en el tiempo, y que promuevan nuevas formas de trabajo profesional al interior de las instituciones.

1. Nuevas formas de organización para las culturas colaborativas

Una de las investigaciones más interesantes sobre las culturas de la enseñanza, es la realizada por Andy Hargreaves (1996) quien introduce una diferencia conceptual entre el **contenido de las culturas** de la enseñanza, y la **forma de las culturas**. Define al primero como “actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, compartidas en el seno de una comunidad docente en general.” (p.190) Y por otro lado, la forma de la cultura de

los profesores consiste en los modos de relación y formas de asociación característicos entre los partícipes de esas culturas.

Consideramos que este segundo concepto tiene una significación potencial mucho más profunda de lo que aparece en una primera lectura, dado que nos permite comprender los modos en que se relacionan los profesores, y al mismo tiempo analizar los alcances y posibilidades que puede tener un proceso de desarrollo profesional basándose en estas formas.

Otro concepto de relevancia para nuestro propósito, también investigado por el mismo autor, es el del **tiempo de preparación**. El tiempo de preparación resulta un indicador un tanto lábil, porque en nuestro país el tiempo privilegiado es el tiempo profesional frente al aula, pero la sola consideración de esta variable, desconoce las múltiples tareas profesionales que los docentes realizan fuera del aula, y que estarían contempladas en este tiempo de preparación.

El tiempo de preparación incluye todo aquello que los docentes realizan para la mejora de sus prácticas, o bien para la concreción de sus prácticas: correcciones, preparación de clases, lectura y búsqueda de bibliografía especializada, reuniones con colegas, cursos de capacitación generales o específicos, atención a los padres, otras carreras afines, etc.

Por lo tanto, los procesos de desarrollo profesional, recaerían directamente en el uso que se haga del tiempo de preparación, en su inclusión como parte del tiempo institucional, y en la previsión de que ese tiempo de preparación suponga intercambios sistemáticos con otros colegas. Estos procesos se complementan, seguramente, con los permanentes encuentros informales que los docentes tienen entre sí, en recreos, salas de profesores y maestros, en pasillos de la escuela, que potencian el conocimiento personal y profesional, la confianza recíproca, el entendimiento casi sin palabras, que sólo la cotidianeidad compartida permite generar en una cultura escolar.

Un itinerario posible para la constitución de grupos de trabajo

Siguiendo la línea de lo que se ha planteado en el punto anterior, en los últimos años se intenta que en las escuelas se conformen dos tipos de grupos que respondan a diferentes fines y se aboquen a tareas diferenciadas.

Reuniones del colectivo de los docentes: el sentido de las reuniones generales podría relacionarse con la recuperación y reflexión acerca del ethos de la profesión, buscando constituir un espacio que actúe como fundamento y justificación de las buenas prácticas docentes. Sería como un análisis de la práctica profesional en relación a los ejes señalados : enseñanza como práctica social, ética, reflexiva, un espacio para inscribir las prácticas en los contextos sociales, políticos, culturales que las configuran.

Coherentemente, las temáticas que se aborden podrán estar referidas a principios de política educativa , como la justicia y la equidad en educación, su relación con la calidad, y el análisis de su concreción en la gestión del aula.

Se pueden abordar dilemas y conflictos que se viven en las escuelas como:

- La profesión docente, ¿se relaciona con el diseño y la planificación? O sobre todo con la intuición, con lo artesanal, con lo artístico? ¿Qué papel juegan cada uno de estos aspectos en la buena práctica docente? ¿Cómo se han conjugado estos aspectos en mi propia historia como docente?... La misma reflexión podríamos instalarla alrededor de las prácticas colectivas.
- ¿Cuál es mi filosofía de enseñanza, qué comparto con mis colegas desde esta filosofía de mi práctica? Más allá del P.E.I., a qué principios adhiero, qué busco , sobre todo ,vivir y hacer vivir en el aula y en la escuela?
- ¿Cuáles son los mejores modos de democratizar el conocimiento en el aula?
- ¿Qué se entiende por buena práctica profesional en la docencia?
- ¿Qué currículum prepara mejor para la vida? ¿Qué es hoy conocimiento útil, para hoy, para mañana, para siempre...?
- ¿Cuál es el límite entre libertad y control?

Debates para los cuales no hay una respuesta correcta ni única, pero que tienen el sentido de promover una toma de conciencia colectiva acerca de la complejidad de la tarea, y de las consecuencias a largo plazo de las decisiones profesionales.

Reuniones de equipo por disciplinas o áreas del currículum: tanto en el Nivel Medio, donde ya se trabaja de este modo, como en los Niveles Inicial y Primario, donde no es lo habitual, sería conveniente que en las instituciones se conformen equipos estables, desde el punto de vista disciplinar.

Introduciendo en esta modalidad de trabajo las características de la “profesionalidad ampliada” estos grupos no sólo podrían abordar acuerdos o líneas de trabajo, sino también abrir caminos a la investigación conjunta, a la observación entre colegas, al análisis de producciones de alumnos., y, centralmente, la problemática de una disciplina y su enseñanza.

El recorte de problemas requiere necesariamente de un marco teórico epistemológico que dé cuenta de su construcción como objeto; recortar un problema es un “acto teórico”, se hace de acuerdo a lo que se considera que vale la pena ser indagado, ser considerado para la reflexión. Investigar desde la práctica no conduce a un conjunto de anécdotas o a una planificación detallada sobre lo que se hará, investigar remite “a un problema no resuelto.”

Algunas cuestiones orientadoras:

- Si hablamos de “no comprensión de consignas”..¿Qué significa? ¿Frente a qué situaciones de lectura consideramos que aparece? ¿Hay en el aula espacios para la lectura sostenida y el abordaje de textos?
- Si decimos que “no se afianzan en su oralidad”... ¿Qué entendemos por discurso oral sostenido? Cómo podemos afianzar sistemáticamente un buen uso de la oralidad? Cómo generamos en el espacio del aula los intercambio verbales? ¿Hay exposición sostenida de los alumnos a buenos modelos de oralidad?
- ¿Se generan propuestas para indagar, reunir documentación, seleccionar evidencias? Por ejemplo, en relación a la oralidad, podrían grabarse

discursos orales de los alumnos? Analizar sus cualidades y faltantes, las omisiones...?

- ¿Es posible documentar , desde los trabajos de los alumnos, o desde nuestras reflexiones, lo que vamos descubriendo en las situaciones de nuestra práctica?

Donald Schon (1998) sostiene “la reflexión desde la práctica constituye una forma legítima de conocimiento profesional. El profesional reflexiona sobre el fenómeno que tiene adelante y sobre las comprensiones iniciales que han estado implícitas en su conducta.”

Muchas de nuestras actuaciones docentes pueden estar basadas en comprensiones erróneas acerca del “fenómeno que tenemos adelante.” Cada disciplina o área del currículum tiene su problemática específica, algunos son problemas crónicos, como la comprensión débil en la lectura, la dificultad para resolver problemas en matemática, las incomprensiones en las Ciencias Naturales. Hay problemas emergentes de determinados contextos socioculturales, problemas que se arrastran de un grado a otro, o de un nivel a otro de enseñanza.

¿Cuáles han sido nuestras comprensiones habituales frente a estos problemas, que nos han orientado hacia comportamientos profesionales rutinarios?

¿Es posible cambiar nuestra mirada habitual frente a los problemas, y de ese modo planteamos también nuevas estrategias?

¿Es posible que consultemos a nuestros colegas..?

2. Portafolios profesional del docente

El portafolios didáctico representa una nueva herramienta para el desarrollo profesional del docente, dado que **decidir qué se documenta** es una decisión teórica, será la concepción de enseñanza a la cual suscribe el docente, la que determine qué vale la pena ser documentado o ingresado en el portafolios, para su reflexión.

Según Shulman (1999), “el portafolios didáctico es la historia documental, organizada y estructurada, de un conjunto de desempeños docentes.” Es la selección que un docente realiza de todo lo que considera representativo de su trabajo en el aula, recortes significativos de su historia profesional, valiosos como para ser documentados. Puede constar de:

- **Exposición de la propia filosofía de enseñanza:** representa el posicionamiento personal del docente frente a su propia tarea profesional, sus prioridades y preocupaciones sostenidas, sus compromisos permanentes como docente, sus dilemas.
- **Trabajos escritos de los alumnos:** los trabajos de los alumnos representan documentos que pueden ser objeto de análisis y de interpretación, proporcionan pistas para tomar decisiones acerca de la enseñanza.
- **Fotografías**
- **Relatos** de una clase que se quiera documentar.
- **Cartas** recibidas de alumnos, padres, colegas, directivos.
- **Narraciones** de experiencias críticas vividas como docente.
- **Un caso documentado**, seguido en el tiempo.
- **Un artículo** valioso y el análisis personal del docente.
- **Otros**

El portafolios didáctico es la forma que tiene un profesional para documentar su trabajo, para reconstruir su historia y sus itinerarios como docente, y al hacerlo puede al mismo tiempo objetivar su práctica y reflexionar sobre ella.

3. Docentes principiantes. Proyecto de Ayuda y Monitoreo

Una de las investigaciones más utilizadas en relación a la carrera docente, es la realizada por Lortie (1975), consistente en un estudio sociológico acerca de los profesores. Lortie sostiene que los maestros consideran que el principal papel

de su propio desarrollo como profesionales reside en la experiencia personal y en el intercambio informal con otros profesores.

Sin el carácter gradual del aprendizaje de otros oficios, donde el alcance de la responsabilidad, y al mismo tiempo el grado de supervisión y de ayuda, dependen del grado de competencia alcanzado, los maestros “ recién introducidos en la profesión han sido simplemente lanzados a las profundidades de las aguas del aula, al mismo nivel que trabajan los profesores experimentados”.

A pesar de los años transcurridos desde este estudio descriptivo de la docencia, no parecen haber cambiado demasiado las cosas, de ahí que nos preguntemos:

¿Es posible generar en las escuelas un proyecto que permita acompañar el inicio de la carrera del maestro o de un profesor, desde la competencia alcanzada por profesores experimentados, o incluso, desde un directivo?

Creemos que es posible, y que este acompañamiento, no sólo contribuirá a una mayor competencia del principiante, sino que el profesor o maestro experimentado , a cargo de esta tutoría y monitoreo, también estaría participando en una experiencia de desarrollo profesional, al compartir y objetivar su conocimiento práctico o conocimiento de oficio.

INICIO EN LA CARRERA DOCENTE

PROYECTO DE MAESTROS
Y
PROFESORES MENTORES

OBSERVACIÓN
ELABORACIÓN

REUNIONES DE
ORIENTACIÓN

¿Qué requiere esta propuesta para su implementación?

Sobre todo: Parejas voluntarias de profesores - mentores y principiantes.

Preparación de los profesores experimentados para asumir el papel de mentores.

Tiempo para la interacción entre mentor y principiante.

Algunos principios esenciales que lo sustentan:

- El conocimiento de oficio, si bien es una construcción personal, puede ser compartido.
- Las comunidades de aprendizaje potencian a las personas en su vida personal y profesional.
- La enseñanza es un oficio moral y reflexivo, que se enriquece y se potencia cuando se lo “desrutiniza”.
- Es posible la construcción de una visión compartida de comunidad, de aula, de escuela.

Las tutorías experto - principiante, podrían ser la base para iniciar conversaciones sustantivas acerca de la enseñanza.

Esta propuesta busca erigirse en una forma no convencional de desarrollo profesional, a través del trabajo compartido y el andamiaje profesional que un docente experto realiza sobre un docente principiante.

Tradicionalmente, el inicio en la carrera docente significa para el principiante, la asunción de la totalidad de las responsabilidades de su tarea y de su profesión, y los modos de obtener ayuda se reducen a encuentros informales con sus colegas o directivos, a consejos y orientaciones que se dan ocasionalmente , y raras veces se da la oportunidad de formarse en la profesión junto a quienes han ido desarrollando cierta competencia en el ejercicio de la misma.

Por otro lado, los docentes experimentados, que trabajan solos en el contexto de sus aulas, no tienen prácticamente la posibilidad de compartir ese conocimiento de oficio, generado en el interior de las situaciones del aula.

Lortie llama a esto una carrera “plana”, donde tanto el docente que recién comienza, como aquél que está arribando al final de su carrera profesional, asumen las mismas tareas y responsabilidades frente a sus alumnos; se desaprovecha la competencia de uno, y se descuida la progresión en el cumplimiento de las tareas profesionales.

Consideramos como “docente experto”, aquél que ha alcanzado cierto grado de pericia profesional, a través **de una exposición prolongada y sostenida a las situaciones controvertidas de la práctica profesional”**.

Si bien un criterio temporal como la antigüedad, no acredita directamente la competencia profesional, y la antigüedad podría entenderse como la simple acumulación de años frente al grado, no es en sí la acumulación, sino el desempeño y la actuación sostenida frente a situaciones que son de por sí complejas, inciertas, indeterminadas,

El trabajo conjunto del mentor y el principiante podrá ser registrado de diversos modos en un **portafolios didáctico- profesional**, elaborado por ambos docentes,

Buscamos con esta forma de trabajo recuperar la voz y el decir de los maestros y profesores y los modos habituales con que construyen su saber pedagógico cotidiano. Pretendemos alcanzar un relato acerca de la enseñanza que tenga **consistencia interna**, que opere no como una generalización, sino como un espejo en el que otras voces y decires, otras imágenes, puedan descubrirse y encontrarse. Recuperar la voz y el decir de los enseñantes responde al supuesto fundamental que orienta esta propuesta: *EL CONOCIMIENTO DE OFICIO SE CONSTRUYE EN LA COTIDIANEIDAD DEL AULA*, y los docentes pueden comunicarlo desde relatos que siempre vale la pena escuchar o leer.

Algunas orientaciones para su implementación en la escuela

1 – Un primer requisito podría ser que mentor y principiante trabajen en la misma escuela como una forma de facilitar los intercambios entre ambos.

2 – Asimismo, sería conveniente como antigüedad mínima del mentor, alrededor de 10 años continuados en la profesión, y como antigüedad máxima del principiante, 2 años en la carrera.

3 – Al constituirse como una experiencia de trabajo compartido, no podemos soslayar la importancia de **ciertas cualidades personales**, tanto desde el punto de vista del mentor cuanto del principiante, por ejemplo, disposición a querer compartir su experiencia con otro, “**generosidad**” en la difusión de sus proyectos de enseñanza y formas de trabajo en el aula, bibliografía a la cual consultar, cualidades que pueden no presentarse en todos los docentes.

Otro aspecto es la **apertura a las inquietudes** del principiante, disponibilidad para la escucha, (planteo de sus dudas, de lo que considera válido desde el punto de vista ético, académico, pedagógico) Pensamos también en la **tolerancia y el respeto**, (no descalificar de entrada al principiante, sus ideas, creencias, porque se tiene más experiencia.) También puede darse lo contrario, que se descalifique la experticia en pos de la última teoría pedagógica de la cual es conocedor el principiante... Se trata de cualidades que se constituyen en una condición para el establecimiento de buenas relaciones entre quienes deciden formarse conjuntamente y asumir de esta forma un itinerario diferente para su desarrollo personal y profesional.

4 – Los equipos directivos también podrán ofrecer su colaboración en esta propuesta, no sólo brindando asesoramiento y orientaciones, sino además facilitando aspectos organizativos como los siguientes:

- a) Reorganizar horarios de materias especiales de modo de instalar un momento institucional sistemático de trabajo compartido.
- b) Cubrir horas en el grado a fin de facilitar la observación recíproca de clases entre ambos docentes.

Trabajo conjunto del mentor y el principiante

El trabajo entre el mentor y el principiante busca crear entre ambos una zona cada vez más amplia de **conocimiento de oficio compartido**.

No partimos de una categoría a priori, sino que consideramos un supuesto básico de la propuesta: que lo que se comparte representa también una construcción recíproca, contingente y contextual a las demandas de la práctica.

Comenzamos por explicitar con el grupo de maestros y profesores, tipos de tareas de la profesión, que si bien no la agotan absolutamente, sí la constituyen centralmente, ellos son **las prácticas de planificación, las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación**. Alrededor de estos tres ejes estará centrado el trabajo conjunto entre ambos docentes. Los tres serán objeto de análisis y reflexión en los momentos de intercambio, pudiendo ocurrir que uno de ellos se recorte como objeto de indagación de manera más precisa. Pero serán seguramente las demandas contextuales las que vayan priorizando una u otra temática, y el análisis que ambos realicen sobre esas prácticas los que orienten los caminos por los que transiten.

¿Qué nos permitirá esta modalidad de trabajo?

1 – En primer lugar, no establecer a priori qué necesita un maestro principiante para su práctica inicial en la carrera será, por el contrario, el análisis cuidadoso que ellos realicen de sus prácticas, lo que vaya señalando los aspectos sobre los cuales deberán profundizar o indagar.

2 – En segundo lugar, será posible al mismo tiempo explicitar cuáles son los aspectos que un maestro experto considera valioso compartir. Es su propia pericia, su propia sabiduría práctica, la que le permitirá seleccionar de ese saber pedagógico modificado por la experiencia profesional, todo aquello que resulte significativo a un principiante que aún carece de esa experiencia...

Y de esta forma es posible recuperar y compartir lo que las aulas enseñan a los docentes, instalar una nueva cultura profesional que no se base en **“hacerse en soledad”**, sino en **“formarse al lado de quienes más saben”**, siempre quien recibe tiene la posibilidad de resignificar, rehacer, modificar, andar. Será así portador de otros saberes, que en su propia trayectoria adquirirán nuevos matices y formas, pero lo hará desde una cultura profesional docente.

La observación y registro de clases como un instrumento de análisis e indagación

Uno de los ejes esenciales para la reflexión gira alrededor de la observación recíproca de clases entre mentor y principiante.

El registro se podrá realizar tanto en forma natural o narrativa, consignando todo lo que sucede en el aula durante una hora de clase.

A partir de lo observado, ambos, mentor y principiante, irán analizando lo sucedido en la clase, a partir de las grandes categorías de análisis.

A - Acerca de la clase

- 1 – Segmentos de la clase. Uso total del tiempo.
- 2 – Interactividad docente – alumno en cada uno de los segmentos.
- 3 – Compromiso de los alumnos en la tarea, su relación con los momentos de la clase.
- 4 – Tipos de intervención docente durante la clase.
- 5 – Comentarios y análisis abierto en función del contexto en la clase.

1 – Segmentos de la clase: En los registros de observación será muy importante ir consignando el tiempo cada 10 o 15 minutos aproximadamente, ya que la reconstrucción posterior seguramente incluirá la variable temporal como una dimensión significativa del análisis. El uso del tiempo en la clase, el modo en que el docente lo regula y lo distribuye, parece ser, según investigaciones recientes, una de las características que más diferencian al docente experimentado del que aún no posee experiencia.

Al terminar una clase, es posible encontrar en ella diferentes segmentos o momentos, marcados por formas de trabajos diferentes, por el tratamiento de subtemas en relación al mismo patrón temático.

Encontrar relaciones entre el tiempo total y el tiempo parcial otorgado por el docente a cada uno de los segmentos puede resultar un rico material para el análisis y conducir a descubrimientos significativos.

2 – La interactividad docente – alumno en los diferentes segmentos conduce a analizar el modo o los modos en que se organizan los intercambios entre un docente y sus alumnos. Podrá atenderse en este aspecto, a las normas (explícitas o implícitas) que rigen esa interacción, quiénes tienen la palabra y para qué, cuál es su tipo de interacción dominante (si la hay) o bien la variedad de formas y modalidades que se asumen.

Preguntas, interrogatorio, conversación, discurso sostenido, silencios, como también la comunicación no verbal que acompaña estos intercambios.

3 – Compromiso de los alumnos en la tarea.

Este aspecto requiere atender a las diversas formas en que los alumnos manifiestan su involucramiento en las tareas de aprendizaje que se realizan en la clase.

Podrán encontrarse relaciones interesantes entre los segmentos de la clase y los grados de compromiso e interés de los alumnos; o, con el paso del tiempo, en la clase.

Se podrá atender al nivel de atención, respuestas o preguntas verbales, actitudes corporales, silencios, solicitudes de explicación, ayuda o aclaración.

Asimismo, podrá enriquecerse este análisis profundizando las intervenciones verbales de los alumnos, su solicitud de intervención, respeto de turnos de intercambio. Categorías como “trabajadores sostenidos”, “trabajadores intermitentes”, pueden ayudar en el análisis.

4 – Modos de intervención docente durante la clase.

Sobre este punto es muy importante la reflexión que realicen mentor y principiante.

Podrán establecerse relaciones entre los puntos 1, 2, 3; como también, a partir del registro, tratar de agrupar bajo ciertas categorías los diferentes modos en que el docente organiza y comunica el conocimiento. La secuencia típica IRE (Interrogatorio – Respuesta – Evaluación) puede complejizarse a través de otro

tipo de discurso, como la explicación, la comparación, analogías, reconceptualización de lo que dice el alumno, exposición.

Son muchas y variadas las modalidades que puede adoptar un maestro a fin de asegurar, en el contexto del aula, una democrática circulación del conocimiento.

Entendemos -siguiendo a Douglas Barnes-: que, en el aula, entre un docente y sus alumnos, se desarrolla una “larga conversación”

¿Entre quiénes, cómo, qué se conversa? ¿Cuáles parecen ser los modos más convenientes, en función de lo que manifiestan los alumnos?

5 – La gestión de la clase. Comentario y análisis abierto.

Consideramos que el total de las actuaciones y decisiones que un docente realiza durante una clase, constituyen su **modo de gestionarla**, esto es, de organizar, comunicar y compartir el conocimiento, controlando y “monitoreando” el grado en que los alumnos llegan a compartir y apropiarse, a través de una construcción conjunta, de un conocimiento particular.

Este ítem está abierto a las reflexiones finales, globales, que tanto mentor como principiantes realicen sobre una clase. Puede incluir nuevas categorías de análisis, evaluación global, o nuevas sugerencias.

B – Acerca de la relación entre la planificación y la práctica

En este ítem, interesa que tanto el mentor como el principiante analicen el modo en que funcionaron sus previsiones (en la planificación) en relación a lo que realmente sucedió en clase.

Será importante el registro de cambios, modificaciones o sugerencias que en este sentido se pueden realizar.

El análisis de lo sucedido en una clase tiene por finalidad, objetivar y hacer explícitas las múltiples decisiones que los docentes toman durante el desarrollo de una clase, en función de las demandas contextuales y lo que vayan marcando los acontecimientos de la misma.

Tanto el mentor como el principiante, al actuar como observadores, tienen la posibilidad de tomar distancia del devenir constante de sus propias actuaciones como docentes, dando lugar así a un proceso de análisis **en y sobre la acción**. Seguramente serán distintos los procesos que ambos recorten para la reflexión, pero son justamente las situaciones de trabajo conjunto las que permitirán reelaborar y resignificar este análisis desde nuevas miradas.

4. Creación de un área o departamento de desarrollo profesional

Las escuelas necesitan sistematizar el proceso de profesionalización de sus docentes, desde una instancia organizativa creada y diseñada especialmente con esa finalidad. El sentido de este departamento reside en la posibilidad de formalizar los trayectos institucionales que estén referidos a la mejora de las prácticas educativas.

ÁREA DE DESARROLLO PROFESIONAL

ITINERARIOS CONJUNTOS

Marco ético, político-social,
pedagógico, de la profesión docente.

ITINERARIOS DIFERENCIADOS

Por disciplina o áreas del currículo
Documentación y seguimiento de la
práctica.

Este departamento podría tener a su cargo la implementación sistemática de diversas estrategias tendientes a la profesionalización, desde los mismos procesos de capacitación, (interna o a cargo de profesionales externos) , hasta la selección, junto a los docentes, de lecturas colectivas, ya sea del marco general o bien dirigidas a lo disciplinar y la enseñanza.

No constituye un departamento de “asesoramiento” a los docentes, sino un espacio para sistematizar los procesos de investigación- acción, y sobre la propia

práctica. **Descubrir y potenciar las “buenas prácticas de enseñanza”**, mantener el intercambio entre colegas, crear circuitos de observación entre pares, con su documentación, registro y análisis, constituyen algunas de sus posibles acciones.

La finalidad última , pero no inmediata, será crear un estado sostenido de investigación sobre la propia práctica, que permita producir, al interior de las escuelas, un conocimiento documentado acerca de cómo se enseña y cómo se aprende.

El peligro que subyace a este tipo de organización, es la progresiva burocratización de sus funciones, la rutinización de sus encuentros, y la colegialidad artificial.

Muchas veces, los encuentros informales, los intercambios de pasillo, tienen un compromiso con las prácticas que puede diluirse cuando se intenta sistematizarlos. Es un peligro real, por lo cual será fundamental que su creación recupere estos itinerarios informales previos, esto es, que se asiente sobre la cultura profesional ya instalada, buscando mejorarla, pero no sustituirla sin más, por otra ajena o impuesta.

El desarrollo profesional, como área formal, no puede ni debe asentarse en un vacío de prácticas, la historia no comienza allí. Los docentes deben sentir que esta instancia organizativa se basa en la convicción de que hay un saber profesional surgido desde el aula, que es necesario objetivar, para poder compartirlo.

Desde una racionalidad reflexiva de la práctica, un departamento de desarrollo profesional **debería comenzar su tarea investigando la enseñanza**, no impartiendo prescripciones para el cambio

Si el conocimiento de oficio se gesta en el aula, es necesario volver al aula nuestra mirada.

5. La potencialidad de la narrativa en la enseñanza

La narrativa constituye, según Bruner, una forma de pensamiento, una forma de otorgar sentido y significado a la realidad. Lo propio de la narrativa, es que está conectada a la acción humana, constituye una forma particular, y a la vez universal, de comunicar y organizar la experiencia. Autores como Connelly y Clandinin,(1988), Jackson (1986), presentan la enseñanza como una preocupación narrativa y, muchas veces, los docentes experimentados demuestran el papel fundamental que tienen los relatos y las historias en su sabiduría práctica.

Las narrativas contadas dentro de una tradición son paquetes de conocimiento situado, y los docentes experimentados “saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién, y con qué propósito contarlas”.(Orr-1987)

Creemos que para instalar, cada vez con más fuerza la reflexión en nuestra tarea, otro camino posible puede provenir del uso de nuevos textos acerca de la enseñanza. “Quizá ha llegado el momento de considerar la enseñanza como lo que es, **un texto intemporal, una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar...**” (Gudmundsdottir- 1998). Recuperar los relatos y las historias coloca en primer plano las emociones, los sentimientos, el devenir, las raíces y los compromisos permanentes que las personas desgranar en sus historias..

Uno de los textos que más utilizamos los docentes es aquel a través del cual planificamos. Si el formato planificación que utilizamos habitualmente en nuestras prácticas, se basa en una relación causal entre enseñanza y aprendizaje, proponer la narrativa supone suscribir a una concepción diferente de las relaciones entre lo que se enseña y se aprende y hace intervenir “los principios generales y los compromisos permanentes” (Pendlebury 1998).

El primer lugar, **recupera la voz del docente**, sus preocupaciones, prioridades, dilemas, en el momento de decidir acerca de lo que vale enseñar para sus alumnos. Supone, por lo tanto, recuperar el juicio profesional, la deliberación, los procesos de pensamiento y la preocupación moral por lo que se va a enseñar.

En segundo lugar, esta narrativa **recupera el proceso y la historia**, el devenir y la complejidad, y lo hace a través de una **trama** (sería imposible a través de una enumeración) que da cuenta de relaciones, de antecedentes y consecuentes, de decisiones y de búsquedas, que atraviesan toda acción humana, cuanto más la de la enseñanza.

En tercer lugar, la narrativa pone en primer plano el **compromiso moral del docente con la enseñanza**; este relato es elaborado por quien tiene la responsabilidad de decidir lo mejor en este proceso, pero no de una manera prescriptiva, sino a través de reflexiones que permitan deliberar y decidir, de justificaciones de orden epistemológico y moral que cobran fuerza en esta trama particular.

Escribir, narrando cómo voy a enseñar, qué y por qué lo decido, no es lo mismo que enumerar. Ambos textos no tienen la misma fuerza moral, dado que uno de ellos, la narrativa, está mediado por la propia persona del docente, su voz, su pensar y sentir acerca de lo que va a enseñar. Recuperando lo ya dicho, es alguien que ha entrado en diálogo con su propio pensamiento, para preguntarse y responderse de manera provisional a los desafíos y dilemas que atraviesan las experiencias entre personas.

Narrativa y desarrollo profesional

Una modalidad alternativa a la planificación tradicional, que incorpore la narrativa como formato, podría promover en forma sostenida el desarrollo profesional de los docentes, porque está basada de manera sustantiva, y no trivial, en un proceso de **reflexión sobre la práctica, en la práctica**. Si atendemos a la caracterización de John Dewey sobre acción reflexiva:

"Es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey - 1989. Pág. 25).

Una práctica reflexiva requiere necesariamente de un nuevo texto, que no reduzca la complejidad de la enseñanza a una secuencia de acciones. Sostenemos que una práctica reflexiva no puede generarse desde un texto técnico - instrumental y que cuanto menos, entre ambas instancias habría ruptura epistemológica.

Decimos esto porque el formato actual de nuestras planificaciones surgió en el contexto de una epistemología positivista de la práctica profesional y de la enseñanza, y si las concepciones acerca de la práctica responden a una epistemología de la reflexión, los textos que se elaboran alrededor de la enseñanza, también deberían ser diferentes de los actuales.

Las instancias de deliberación y reflexión pueden ser recuperadas a través de modalidades discursivas que superen un pensamiento lineal sobre la enseñanza y la cubran de sentidos y significados que toda narrativa despliega en su trama esencial.

Bruner ha contribuido a dar estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento, en la medida que la forma narrativa es un "modo de ordenar la experiencia, de construir la realidad" (Bruner 1988).

Recuperada desde la escuela, desde la cotidianeidad del aula, hace posible explicitar suposiciones, intenciones, finalidades y sobre todo el valor moral de las acciones educativas.

Así considerados, estos aspectos inherentes a la buena enseñanza prácticamente no tienen lugar en el texto actual simplificado, ordenado y secuenciado de la enseñanza. Buscamos un **texto reflexivo para una enseñanza y una práctica reflexivas**, suscribiendo a una epistemología que sustente coherentemente y sin contradicciones, ambas instancias de actuación.

Estamos propiciando una toma de posición, recuperar los aspectos dilemáticos de la enseñanza para ser pensados, los procesos deliberativos que median en las decisiones pedagógicas, o parafraseando a Cassany, cuando se refiere a la escritura, estamos incursionando por la "cocina de la enseñanza".

Este proceso está orientado por el propio docente, por lo cual es sobre todo autónomo antes que heterónimo, no está dirigido a la "implementación" de algo,

sino que forma parte de una modalidad habitual de trabajo, es el corazón expuesto de la enseñanza para comprenderla y entenderla mejor, y desde ahí, generar nuevas y mejores formas de enseñar.

Tampoco está dirigido a nuevas estrategias, ni nuevas metodologías, ni a un proyecto novedoso. Cambiar **el modo de pensar y escribir acerca de la enseñanza** es algo más silencioso, no tiene un comienzo ni un fin absolutos, **tiene el valor y la potencialidad de instalarse en lo cotidiano**, en lo común, y hacerlo como diría Jackson, **extraordinario** y por lo tanto, reflexivo.

III – Conclusiones y Recomendaciones

Para cerrar este itinerario y abrir a otros posibles

Pretendimos con este trabajo trazar un itinerario posible para contribuir al proceso de profesionalización de los docentes. No constituye éste un camino lineal, sino que se apoya simultáneamente en una diversidad de estrategias, como la constitución de grupos de profesionalidad ampliada, la observación recíproca de clases, proyectos de andamiaje de docentes principiantes, portafolios profesional, documentación progresiva de la enseñanza. Seguramente se podrán generar otras propuestas desde nuevos posicionamientos en la propia profesión.

La característica común de estas alternativas es que buscan potenciar el desarrollo profesional desde el aula, desde el mismo ejercicio de las prácticas educativas.

Y esta elección no resulta neutra ni trivial al momento de decidir su implementación, dado que supone el reconocimiento explícito de diferentes niveles de competencia y experticia en lo que tradicionalmente ha sido considerada como una “carrera plana”, y donde ascender estuvo ligado a la salida del aula, para acceder a otros cargos.

Es necesario instalar y profundizar el razonamiento práctico como una modalidad sustantiva de la profesión docente.

Necesitamos encontrar nuevas y mejores formas de enseñar, sistematizar la reflexión como herramienta de la práctica, encontrar buenas razones para lo

que hacemos como enseñantes y, contar historias acerca de lo que pensamos y hacemos en las aulas y en las escuelas, constituyen posibles caminos para afianzar nuestra búsqueda.

La profesionalización quizá pueda entonces aproximarse cada vez más a su legítima concreción, aunque reconozcamos que es un camino que no se cierra, pero en el cual tampoco se retrocede, cuando se lo ha comenzado a recorrer, desde la fuerza de lo colectivo, desde la pasión puesta en el compromiso de enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- **APRILE, ELIO** : “*La flecha en la huerta*”. *Perplejidades y reflexiones en torno a la educación*. Corregidor- Bs As.2003-
- **BÁRCENA, FERNANDO- MÉLICH, JOAN CARLES** : “*La educación como acontecimiento ético*”. *Natalidad, narración, hospitalidad*. Paidós- Barcelona. 2000-
- **BIDDLE, BRUCE- GOOD, THOMAS- GOODSON, IVOR**: “*La enseñanza y los profesores*” I “*La profesión de enseñar*” -Paidós. Barcelona- 2001
- **BOLÍVAR, ANTONIO- DOMINGO, JESÚS- FERNÁNDEZ, MANUEL** : “*La investigación biográfico- narrativa en educación*” *Guía para indagar el campo*- Force- Granada –1998
- **BRUBACHER, JOHN- CASE, CHARLES**: “*Cómo ser un docente reflexivo*” *La construcción de una cultura de indagación en las escuelas*- Gedisa- Barcelona- 2000
- **BRUNER, JEROME** : “*Realidad mental y mundos posibles*” *Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*- Gedisa- Barcelona-1994
- **CARR, WILFRED**: “*Una teoría para la educación*” *Hacia una investigación educativa crítica*- Morata- Madrid. 1996
- **CARR, WILFRED**: “*Calidad de enseñanza e investigación – acción*” -Diada. Sevilla-1993
- **CONTRERAS, DOMINGO**: “*La autonomía del profesorado*” Morata- Madrid-1997
- **DEWEY, JOHN** : “*Cómo pensamos*”. *Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y educación*. Paidós- Barcelona- 1989
- **GARDNER, HOWARD- CSIKSZENTMIHALY, MIHALY**:- “*Buen trabajo*”. *Cuando ética y excelencia convergen*- Paidós- Barcelona-2002
- **GOODSON, IVOR- HARGREAVES, ANDY** : “*Teacher s professional lives*” Falmer Press- New York- 1997
- **HARGREAVES, ANDY(COMP)**: “*Replantear el cambio educativo*” *Un enfoque renovador*- Amorrortu- Bs As- 2003
- **HARGREAVES, ANDY**: “*Profesorado, cultura y postmodernidad*”- *Cambian los tiempos, cambia el profesorado*- Morata- Madrid-1996
- **JACKSON, PHILIP**: “*Enseñanzas implícitas*”- Amorrortu- Bs As- 1999
- **JACKSON, PHILIP**: “*La vida en las aulas*”. Morata- Madrid-1994
- **LARROSA, JORGE- GREENE, MAXINE Y OTROS**: “*Déjame que te cuente*” *Ensayos sobre narrativa y educación*- Alertes- Barcelona- 1995
- **LYONS, NONA (COMP)**: “*El uso del portafolios*” *Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*- Amorrortu- Bs As- 1999
- **MAC INTYRE, ALASDAIR**: “*Tras la virtud*” – Biblioteca de Bosillo- Madrid-2001
- **MC EWAN, HUNTER- EGAN, KIERAN**: “*La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*”- Amorrortu- Bs As- 1998
- **MARTÍN-KNIEP, GISELLE**: “*Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*”. *La sabiduría de la práctica*- Paidós- Bs As- 2001
- **PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL- BARQUÍN RUIZ, JOAQUÍN- ANGULO RASCO, FÉLIX**: “*Desarrollo profesional del docente*” *Política, investigación y práctica*- Akal- Madrid-1999
- **SCHON, DONALD**: “*La formación de profesionales reflexivos*”. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*- Paidós. Barcelona- 1992
- **SCHON, DONALD**: “*El profesional reflexivo*” –*Cómo piensan los profesionales cuando actúan*- Paidós- Barcelona- 1997
- **STOLL, LOUISE- FINK. DEAN**: “*Para cambiar nuestras escuelas*”. *Reunir la eficacia y la mejora*- Octaedro- Barcelona- 1999
- **WITTOCK, MERLÍN**: “*La investigación en la enseñanza*” *Tomo I- Enfoques, teorías y métodos*- Paidós- Barcelona- 1997

Equipo de producción:

Elaboración: Lic. Liliana Argiró

Colaboración: Lic. Alejandra Salgueiro

Adaptación para la Web: Prof. Gabriela R. Galindez