



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
SECRETARÍA DE CIENCIA, TÉCNICA Y POSGRADO

PROYECTOS BIENALES
2007 – 2009

INFORME FINAL

Práctica docente
Representaciones sociales de alumnos en formación docente

Director: Elena M. Barroso
Co-director: Darío Navarra
Equipo: Mercedes Barischetti
Daniela Salazar

Práctica docente
Representaciones sociales de alumnos en formación docente

Director: Elena M. Barroso
Co-director: Darío Navarra
Mercedes Barischetti
Daniela Salazar

INDICE

Introducción	pág.	3
Primera Parte:		
Marco teórico:	pág.	9
- Las representaciones sociales	pág.	9
- La práctica docente	pág.	23
- El enfoque reflexivo	pág.	29
Decisiones metodológicas	pág.	38
Segunda parte: Marco de referencia		
El contexto curricular- institucional	pág.	45
Caracterización del caso	pág.	55
Tercera Parte:		
Configuraciones y rasgos de las Representaciones Sociales acerca de Práctica Docente	pág.	58
Relación entre las Representaciones Sociales de Práctica Docente y el Enfoque Reflexivo	pág.	68
Conclusiones:	pág.	84
Bibliografía	pág.	91

INTRODUCCIÓN

El problema de investigación

Todo el campo de la formación docente en general viene, hace tiempo, atravesando un debate interno que cuestiona los modelos de formación con el intento de superar enfoques tradicionales y técnicos, pese a ello parece persistir el aprendizaje de los modelos cuestionados, obturando la formación de un docente sensible al contexto socio histórico y autónomo en su desempeño y autoformación.

Son múltiples los factores y dimensiones que intervienen en este problema de la formación docente, pero entre tales dimensiones la subjetividad de los actores intervinientes ocupa un lugar muy significativo. Consideramos que no se puede desconocer como problema la dificultad para el cambio, ni los factores más poderosos que operan para que el mismo ocurra, entre los que se encuentran las creencias y representaciones. Al respecto dice Sánchez *“las propuestas de innovación, aun cuando sean atractivas y motivadoras, generalmente nos son internalizadas fácilmente a nivel personal, sobretudo cuando las resistencias al cambio residen en aspectos inconscientes que afectan fuertemente el actuar de las personas”*.

Los procesos curriculares y las dificultades para el cambio que se presentan frente a las innovaciones o transformaciones, no se pueden entender sin sus agentes y los niveles de conocimiento que representan (Feldman, 1995). Estas representaciones permiten comprender como se comparten o rechazan nuevas propuestas pedagógicas, discursos y teorías.

En este trabajo de investigación hemos decidido estudiar las representaciones sociales de *práctica docente* que se actualizan y ponen en juego durante el momento de “las prácticas” en alumnos del profesorado de Ciencias de la Educación. Este asunto cobra relevancia si consideramos que son los espacios de prácticas los que más se cuestionan o interpelan a la hora de las revisiones e innovaciones curriculares en este campo.

Pero además cobra relevancia porque las “prácticas”, como instancia curricular, poseen una significación diferente al resto de las instancias por el protagonismo del sujeto alumno al intervenir en una institución como docente. Por lo cual creemos que es una instancia con mucho potencial para indagar en las representaciones sociales. Los alumnos-docentes inmersos en las situaciones de práctica apelan a distintos fondos de saber para resolver sus intervenciones y es ahí donde se develan las significaciones y marcos referenciales de interpretación. Estos significados pueden operar como facilitadores o como obstaculizadores de nuevos procesos, de nuevos aprendizajes que colaboren en la superación de perspectivas acríticas, tecnologicistas y poco sensibles a las demandas del contexto escolar actual.

Nos propusimos como objetivo *conocer las representaciones sociales sobre práctica docente que poseen los alumnos-practicantes del profesorado en Ciencias de la Educación*. Este objetivo lo encaramos tendiendo a relacionar el juego de estas Representaciones Sociales con los procesos de reflexión sobre la práctica educativa de los alumnos-docentes del caso estudiado.

En principio nuestras hipótesis y preguntas previas, que actuaron como orientadoras del diseño de investigación, presuponían el carácter facilitador u obstaculizador de los procesos de reflexión sobre la práctica. Luego, en la construcción del proceso mismo de la investigación fuimos dando cuenta que los procesos reflexivos cursan, al menos en el caso estudiado, por determinados asuntos de la práctica docente y que, entreverados con las autoevaluaciones y cuestionamientos, aparecen solapadas las representaciones sociales que se amalgamaron o construyeron durante toda su trayectoria social y escolar.

Es decir, dimos con los dos caracteres que presupusimos en las preguntas iniciales porque observamos que ciertos contenidos de la reflexión sobre la práctica tienen que ver con aquellos fondos de saber configurantes, con lo cual actuarían como facilitadoras, al posibilitar la mirada hacia dimensiones de la práctica docente que comúnmente salen de escena en los intentos de interpretación de la misma. Pero, a su vez, los factores configurantes de las representaciones sociales de práctica docente se hacen presentes como

obstáculo porque en ciertos casos el sentido común interviene obturando o poniendo límite al proceso reflexivo iniciado en aquellas dimensiones de la práctica.

Los antecedentes

Reconocemos como antecedentes del problema aquellos estudios que refieren a la actuación y al conocimiento que se actúa en la práctica. Pero este mismo asunto, a la vez tiene varias vertientes en paralelo en el devenir de su historia. Podemos reconocer en ese devenir la evolución de los programas de investigación sobre la enseñanza: nos referimos al programa *proceso –producto*, al programa *mediacional* y al programa *ecológico*.

Los programas de investigación antes nombrados han estado íntimamente relacionados con la psicología la cual informaba, tanto epistémica como metodológicamente, en el abordaje de los componentes de las situaciones didácticas. Por ejemplo el *programa proceso –producto* enfocó distintas variables de la conducta de los docentes en función de obtener las reglas de las **prácticas eficaces**. El *programa mediacional* colocó a los procesos cognitivos como centro de indagación, considerando a éstos como mediadores de la acción docente. Se estudiaron entonces **los procesos de pensamiento** puestos en práctica en *la planificación y en la toma de decisiones interactivas y también se investigaron las teorías y creencias* como marcos determinantes en la actuación docente.

Hasta ese momento las variables contextuales (la realidad exterior, el escenario de los procesos de enseñanza y de aprendizaje) no habían sido tenidas en cuenta. El programa ecológico en cambio, las posiciona como determinantes tanto de las acciones como de los procesos cognitivos y de los conocimientos que se construyen. Desde esta perspectiva alternativa la actuación del docente no se guía linealmente por sus juicios y decisiones; las teorías, creencias, ideas implícitas no actúan como aspectos racionales siempre, también hay cuestiones latentes que hacen virar la acción respecto de lo planificado o pensado.

Más adelante la línea de estudios que se define como modelo del “conocimiento práctico” intenta capturar la complejidad de las situaciones educativas como escenario del conocimiento en acción del profesor, evaluando también la intervención de factores tales como la formación y la experiencia docente. Varios autores refieren a un *pensamiento personal práctico*, haciendo alusión a las características de este conocimiento que combina aspectos tácitos y explícitos, individuales y colectivos, una construcción coherente y unitaria. Por ejemplo:

- Coria, A. y Edelstein, G. (2002) **“Las prácticas docentes en procesos de formación”**. En: Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 2, nº 2y3. Córdoba, Narvaja Editor.
- Edelstein y Coria (1995) **Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia**. Buenos Aires. Kapelusz.
- Feldman, D (1992): **“¿Por qué estudiar las creencias y teorías pedagógicas de los maestros?”**. Revista del I.I.C.E Nº1. Buenos Aires.
- Feldman, D (1995): **“Teorías personales, repertorios sociales”**. Revista del I.I.C.E Nº4 Buenos Aires.
- Gibaja; R. (1991) **“La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza”** Bs.As. Aique.
- Macchiarola de Sigal, V. (1998) **Estudio sobre el pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional**. En : Ensayos y experiencias. Nº23. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Palou de Mate, M. Y Pastor, L. (1996) **El pensamiento del enseñante: un desafío para la didáctica**. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- Pérez Gómez, A (1988) **“El pensamiento práctico del profesor . Implicancias en la formación del profesorado**. En Villa, A . “Perspectivas y problemas de la formación docente”. Madrid. Narcea.
- Perez Gómez, A.; Gimeno, J. (1988): **“Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”**. En: Infancia y Aprendizaje. Madrid. Nº 42; 37-64.
- Schön (1982) **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona. Paidós. MEC.

De esta perspectiva consideramos que en la acción del profesor interviene una dimensión subjetiva que combina aspectos tácitos y explícitos,

individuales y colectivos, construida socialmente, que se manifiesta de diversas formas de acuerdo a la interacción con otras dimensiones de la práctica.

Por otra parte la cuestión de las *representaciones sociales* en la educación ha sido analizada y dimensionada desde múltiples enfoques, abarcado aspectos tan amplios como las diferencias entre las representaciones sociales de los docentes como cuerpo profesional y el resto de la sociedad, y también temas tan concretos como los relacionados estrictamente con la acción de estas representaciones en el acto de mediación pedagógica.

En el ámbito más concreto de los docentes en formación encontramos pocos trabajos referidos a este grupo de sujetos. Podemos referir a

- Sánchez, V. (s.d) **“Representaciones sociales del saber pedagógico: un estudio descriptivo en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Católica de Temuco”**. Tesis de maestría- Universidad Academia de Humanismo Cristiano-PIIE.

- Edelstein, G. et al (1998) **“La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes”**. En: Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. Nº1. Editorial Brujas. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N. Córdoba.

En general estos estudios apuntan a indagar las representaciones sociales de los alumnos de práctica profesional en carreras de formación docente (profesorados) en relación a temas como la práctica docente, el alumno, el docente, la institución educativa, la enseñanza, el aprendizaje, etc.

Los mismos implican la consideración de factores como la biografía escolar, el proceso de socialización profesional, formación de grado, entre otros aspectos.

Esta es la perspectiva que hemos adoptado para indagar en la práctica docente y los procesos reflexivos de los alumnos-docentes, por considerar que la misma permite abordar la dinámica del conocimiento cotidiano, en las interacciones sociales, como imágenes que condensan significados y actúan como marcos de referencias que permiten interpretar lo que sucede.

Primera parte

MARCO TEÓRICO

Las representaciones sociales

El enfoque adoptado para concretar el proceso de investigación se fundamenta en la concepción del sujeto como una construcción social. Construcción continua y permanente, donde cada individuo se va configurando en la interacción con los demás. Esta concepción se ha nutrido de distintas fuentes de la psicología, desde sus inicios como disciplina científica. Según palabras de José Antonio Castorina y Carina Kaplan (2003), se ha observado que:

En las ciencias sociales y en la psicología contemporánea han entrado en crisis ciertos presupuestos filosóficos que habían intervenido en su génesis, especialmente la escisión entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura o conocimiento por elaboración individual o por imposición social. El desarrollo de la teoría de las representaciones Sociales inaugurada por Moscovici, aún con sus problemas por resolver y con sus respuestas insuficientes, expresa sin duda una perspectiva superadora de esas dicotomías” (pag. 9)

Es por ello que se desea dejar explícito el sentido y la concepción desde la cual se ha trabajado en este proceso. Según Mosovici (2003):

Una de las paradojas de la psicología es que el estudio de la cognición en los adultos tiene que ver sobre todo con la atención, la percepción, el aprendizaje básico y la memoria, pero se lo hace a través de las mismas técnicas simplificadas y no lingüísticas que se usan para estudiar las ratas, las palomas y los conejos. Por el contrario, el estudio de la vida mental de los niños aporta un punto de partida para la observación rica y detallada y trata de captar antropológicamente y filosóficamente esas cuestiones, las clasificaciones, la moral, las representaciones espontáneas y científicas, el lenguaje, es decir, las funciones mentales superiores, comenzando por su contenido en el contexto real. (pag. 91)

La psicología social, según Serge Moscovici (2003), sostiene que se trata de una disciplina que aborda los fenómenos históricos y culturales, afirma que dichos fenómenos tienen, además, un valor político. Expone que esta disciplina pretende descubrir la unidad y el carácter común entre los modelos de la sociología y los modelos de la psicología en lo que se refiere a ciertos fenómenos que no pueden ser abordados por una sola de ellas.

Es Castorina (2003), nuevamente el que permite reconocer que:

La contribución central de la psicología social reside en la identificación de la organización y la dinámica del conocimiento cotidiano, en las interacciones sociales, tomando distancia de las concepciones que lo reducen a estereotipos sociales o a un conglomerado de prejuicios, incluso a un pensamiento de base innata en la psicología cognitiva. Por el contrario, Moscovici trató de captar sus formas específicas de conocer el mundo, con su racionalidad débil en comparación con el conocimiento científico, aunque subsisten multiplicidad de cuestiones abiertas a la investigación. El hecho que las representaciones sociales son formas de organización, algo así como “teorías implícitas” sobre el mundo social, justifica que se pueda hablar de una epistemología del sentido común (Moscovici 1985) (pag. 15 y 16).

Es esta realidad, el conocimiento común de los docentes, lo que motiva el proceso de investigación. Las tareas de enseñanza demandan y exigen ciertos procedimientos que, lejos de ser rutinas, suponen el conocimiento de ciertos criterios o principios que guían las acciones educativas y la interacción comunicativa entre sus diferentes actores institucionales.

Para introducir el tratamiento de las Representaciones Sociales se sostiene que...

sesenta años después de Durkheim, el concepto de representación colectiva se convierte en el punto de partida de la investigación sobre las representaciones sociales con la obra de S. Moscovici “La psychanalyse, son image et son public” en 1961. Su propósito era mostrar cómo una nueva teoría científica o política es difundida en una cultura determinada, cómo es transformada durante este proceso y cómo cambia a su vez la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo en que vive...” (Farr, 1983: 497).

De este modo queda evidenciado cómo esta nueva categoría de análisis, utilizada para describir los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos, vincula los campos sociológico y psicológico. Al igual que Jodelet (1986) se comparte la descripción de las representaciones sociales como imágenes que condensan significados, actúan como marcos de referencias que permiten interpretar lo que sucede, y, en cierto modo, posibilitan prever lo futuro o lo desconocido. Estas construcciones compartidas por los integrantes de una comunidad permiten clasificar situaciones, fenómenos y a los propios individuos con los cuales nos relacionamos cotidianamente.

Consideramos que indagar las Representaciones Sociales que poseen los alumnos-docentes respecto de la Práctica Docente posibilita la identificación de sus supuestos frente a la práctica profesional y el respectivo acompañamiento en esta etapa, casi final, de su formación inicial. El carácter que asume este espacio formativo, en el proceso global de su formación, supone y exige un tratamiento profundo de sus creencias, actitudes y estrategias de desempeño.

Estas elaboraciones superan el ámbito personal ya que su fuente se ubica en el campo interpersonal. Son construcciones compartidas que incluyen elementos conscientes e inconscientes producto de las experiencias diarias donde se participa.

En este sentido, representar es hacer presente algo, es la reproducción mental de una cosa, ya se trate de un objeto material, una persona o un acontecimiento psíquico o material. No es la cosa misma sino una representación de aquello a lo que hace referencia, es por esto que la representación social supone una recreación personal a partir de lo vivido con otros.

Una definición compleja respecto de las Representaciones sociales y sus características puede ser la siguiente:

“...El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas, nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás...” (Jodelet, 1986: 474-475)

Analizando su evolución y presencia en el campo de la investigación en psicología, se pueden identificar autores y trabajos que fueron los referentes y

antecedentes que posibilitaron el reconocimiento y estudio de las representaciones sociales, entre ellos:

Wundt y la etno-psicología:

Un primer antecedente puede encontrarse en la versión de la *völkerpsychologie* (etnopsicología) de Wilhelm Wundt a fines del siglo XIX en Alemania. Como es conocido para todos los especialistas, se reconoce a Wundt como el precursor de la psicología científica, a partir de la creación del primer laboratorio experimental en 1879.

La acción desarrollada por este autor en Leipzig en pro del estudio, análisis y comparación de los fenómenos psíquicos atrajo a intelectuales de otras partes del mundo, con el fin de observar y experimentar con sus trabajos de laboratorio. Se atribuye a esta curiosidad académica el olvido de otro de los postulados acuñados por Wundt, como por ejemplo la distinción entre psicología experimental y la psicología social o etno-psicología.

Al igual que en otros investigadores pude verse en su trabajo la influencia de las ideas de Charles Darwin. Wundt también se preocupó por estudiar la evolución de la mente humana y sus distintas producciones, es allí donde afirma que algunos prototipos del lenguaje (expresiones faciales, gestos, etc.) permiten reconocer expresiones afectivas espontáneas en ciertos individuos que posibilitan la interacción con otros. Esto daría origen, luego, a una construcción más compleja que es el lenguaje.

Con mayor claridad lo expresa Martín Mora (2002)pp3-4, cuando explica los aportes y fundamentos de Wundt y la etno-psicología como antecedente para las representaciones sociales "...Esta comunicación de los gestos origina productos culturales con existencia concreta: el lenguaje, proporciona un medio para la operación de la actividad cognoscitiva superior; los mitos surgidos de esa base dan forma a la capacidad humana para imaginar; y las costumbres, enmarcan la referencia dentro de la cual operan las opciones individuales y la voluntad..."

Es desde el comienzo, de la psicología como disciplina científica, donde se presentan estas manifestaciones sociales que permiten el intercambio y se manifiestan en el lenguaje y la comunicación.

George Mead y el Interaccionismo simbólico:

Muchos de los visitantes al laboratorio de Wundt eran inquietos investigadores norteamericanos, es así que parte del trabajo de Leipzig fue difundido en Estados Unidos. En este contexto se consolidaba una corriente filosófica cuyos principales representantes fueron William James y John Dewey, corriente que se denominó con el nombre de Pragmatismo.

Fue en este nuevo escenario donde la psicología social encontró en George Herbert Mead un nuevo impulso. Los académicos norteamericanos pudieron imprimir, en estas nuevas líneas de trabajo, su preocupación por el análisis de la actuación del individuo en los diferentes contextos. Esta revalorización de la acción entendida como la relación funcional del individuo y su medio, permitió que la psicología social retornara a ser cuestión de debate.

Conocidos los aportes de Darwin y Wundt, George Mead incorpora el análisis de las interacciones del individuo mediado por las significaciones sociales. Mead sostiene que todos estamos mediados socialmente por medio de los símbolos y, por ende, sus significados permiten que se produzca la comunicación.

Se podría sintetizar que Mead reconoce en el acto comunicativo una triada. Triada que posibilita que un sujeto (yo), a partir del reconocimiento de sí mismo (mi) pueda comunicarse y dirigirse a otro sujeto (otro). Este proceso de intercomunicación, sostiene, sólo es posible porque, primero, cada uno se comunica consigo mismo y desde allí, con los demás. Es necesario aclarar que ese yo y ese mi pueden tomar forma a partir de la vivencia social donde se reconoce y es reconocido por otros.

El “otro” representa al grupo social, del cual cada uno emerge y que es interiorizado durante la configuración individual. Esta configuración supone la apropiación progresiva de elementos mediadores que posibilitan la utilización de símbolos y significantes.

Son estos los fundamentos por lo cual se afirma que las representaciones pueden ser incluidas en el ámbito de la psicología social y no en otras disciplinas del conocimiento científico.

La relación entre individuo y sociedad, mediante la que cada sujeto puede comunicarse con otro y ese otro puede dar significado al mensaje del primero, evidencia la disponibilidad de símbolos y significantes que hacen posible la comunicación.

Émile Durkheim y las representaciones colectivas:

Otro hito en el desarrollo de la psicología tiene que ver con los aportes de Durkheim y su trabajo en la sociología. Este autor, considerado por muchos como el padre de la sociología moderna, propone el concepto de representaciones colectivas.

Este autor sostenía que lo colectivo no podía reducirse a lo individual y que sus manifestaciones eran distintas, incluía en lo colectivo fenómenos como los mitos, las creencias y otras producciones colectivas que van conformando la cultura de las distintas sociedades.

Las representaciones colectivas de Durkheim se caracterizaban por ser producciones colectivas que se reproducen en las conciencias individuales y van prefigurando sus percepciones, es decir que se imponen a la conciencia individual. Serge Moscovici parte de estos supuestos pero se diferencia en el análisis y la concepción de las representaciones, para Moscovici las representaciones sociales son generadas por los sujetos sociales, no son impuestas, son dinámicas y modificables.

Por otro lado, las representaciones colectivas, al ser producciones con contenidos más generales vinculados con lo mítico y los sistemas de creencias son más lentas en su modificación o reemplazo. En cambio las representaciones sociales debido a su valor y uso en las interacciones sociales cotidianas de los grupos e individuos son modificadas en forma más rápida y modifican sus contenidos en menor tiempo o con matices más específicos.

Heider y la psicología ingenua:

El valor de esta corriente de trabajo en psicología radica en el reconocimiento y valoración de las características del conocimiento cotidiano frente a su comparación con otros tipos de conocimientos más desarrollados y científicos o académicos.

Con el auge monopólico del paradigma científico racional en el siglo XIX y comienzos del siglo XX, se va configurando un amplio repertorio de posturas alternativas que, en algunos casos, de manera intuitiva van reposicionando la vida cotidiana y sus manifestaciones en el pensamiento, el lenguaje y razonamientos de otra manera.

Heider es uno de ellos y su valor como antecedente del estudio de las representaciones sociales radica en el reconocimiento del conocimiento cotidiano como una producción con sus propias reglas de configuración. Lejos de considerarlo como un conocimiento de segunda clase, lo revaloriza y resalta su influencia para explicar y describir el comportamiento de los sujetos.

Si bien su propuesta no se centra en el carácter social del conocimiento cotidiano pone en evidencia la necesidad de reconocer el papel que éste juega en el análisis y estudio del comportamiento de los sujetos y sus interacciones en el ámbito social.

Berger & Luckman y los aportes de la sociología del conocimiento:

Estos dos sociólogos del conocimiento plantearon, a mediados de la década del sesenta, su mirada sobre la génesis y desarrollo del conocimiento sobre la realidad. Sostenían que la realidad, como tal era una percepción compartida, una construcción y que esa construcción era contextualizada en un determinado marco social que lo legitimaba y lo objetivaba institucionalmente.

Si bien las producciones de estos autores y de Moscovici son contemporáneas a la primera publicación de su trabajo, en la segunda versión que Moscovici realiza aparecen referenciados y él se apoya en sus argumentaciones para precisar su teoría.

Los aportes de Berger y Luckman podrían sintetizarse en tres ideas claves:

-La realidad y el conocimiento cotidiano son de carácter constructivo, dicha construcción es realizada en el contacto con los objetos sociales con los cuales se interactúa.

-Como toda interacción, este proceso se desarrolla socialmente, en ella intervienen los individuos, grupos e instituciones mediante situaciones de comunicación.

-Al ser producto de procesos comunicativos adquiere importancia el reconocimiento del lenguaje por medio del cual se transmite y se configura la realidad objetivada.

Estas premisas provenientes de la sociología fueron utilizadas para profundizar la conceptualización de las representaciones. Situación que también fue utilizada, por otros autores, como crítica negativa para señalar la ambigüedad y debilidad epistémica de la propuesta de Serge Moscovici respecto de las *representaciones sociales*.

Castorina y Kaplan (2003), sostienen que ...“Las Representaciones Sociales se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: este es su estatus ontológico...”. Es decir que dichas

representaciones son sociales porque se producen en y durante las interacciones de los sujetos en los distintos marcos institucionales.

Por ello es necesario que en el concepto de Representaciones Sociales, como estructuras socio-epistémicas, se distingan tres tipos de transformaciones:

-La Socio-génesis:

Es el proceso mediante el cual se generan las diferentes representaciones sociales. No sólo surgen del conocimiento estructurado en discursos científicos, sino que, a través de ellas también circulan otros temas o contenidos en la sociedad.

Esta transformación le otorga el carácter histórico como producción social. Esto se debe a que la variable temporal juega un papel de suma importancia en su análisis. Toda representación social es producida por un grupo social determinado, sobre un hecho social específico en un momento dado de su vida social.

Las Representaciones Sociales acerca de la Práctica Docente son construcciones sociales en las cuales pueden identificarse discursos pertenecientes a distintos enfoques y niveles de abstracción. Es por ello que el presente trabajo considera relevante su abordaje en el marco institucional de la formación de Profesores de Ciencias de la Educación.

Consideramos que este análisis aportará conclusiones válidas para el análisis del Plan de Estudios y la organización curricular de la carrera en cuestión, además de condensar parte de los discursos sociales que circulan respecto de la Práctica Docente, discursos manifestados por los propios alumnos-docentes más allá de sus trayectos de formación profesional.

-La Ontogénesis:

Mediante este proceso los sujetos construyen y modifican las representaciones sociales y gracias a este proceso también se construyen su propia identidad social.

Es necesario aclarar que esta identidad es asumida, compartida por los sujetos y su aceptación puede caracterizarse como de tipo contractual, se puede afirmar esto ya que el contenido de una determinada representación no es impuesta ni actúa como un imperativo ineludible que condicione la libertad de los miembros de un determinado grupo o sector social.

El proceso de formación profesional cobra un papel protagónico en este análisis en tanto que pretende enriquecer y colaborar en la ampliación de los marcos teóricos de los alumnos-docentes. Esta transformación supone el reconocimiento de los procesos subjetivos mediante los cuales cada uno ha configurado sus representaciones sociales acerca de la Práctica Docente y sus implicancias.

La recreación de sus representaciones implica la negociación de significados y referentes conceptuales durante el desarrollo del espacio formativo “Práctica Profesional”, momento en que se concreta la práctica más significativa según sus propias palabras y que esperaban desde los primeros años de formación.

-La Micro-génesis:

Esta transformación se genera durante las diferentes interacciones, en cada uno de estos encuentros se van produciendo “negociaciones” de significados que permiten llevar a cabo las situaciones comunicativas.

En todo acto comunicativo participan sujetos con ideas, creencias y valores determinados, es decir sus identidades se “encuentran” y redefinen durante esta interacción.

Como hemos anticipado, el desarrollo del espacio formativo “Práctica Profesional”, reviste una situación caracterizada por la complejidad y multidimensionalidad de la práctica profesional. Durante este proceso el alumno-docente se inserta en otras instituciones escolares, comparte la tarea con otros docentes y en el cual se vincula, durante un periodo determinado, con un grupo de alumnos con los cuales desarrolla su propuesta pedagógica en base a un recorte de contenidos particulares.

También para comprender lo que incluyen las representaciones sociales es preciso reconocer sus distintas dimensiones, las cuales inter-juegan y se combinan en su contenido y su proceso de formación.

-Información: Esta dimensión hace referencia al conjunto de datos y cocimientos que dispone un determinado grupo social sobre un objeto, hecho o fenómeno social. Se debe aclarar que en un mismo grupo social la cantidad y calidad de información disponible puede ser dispar entre sus miembros.

Esta información se va construyendo y enriqueciendo por medio de las distintas interacciones que cotidianamente se efectúan, lo que también supone su modificabilidad y complejización.

La recuperación de la información contenida en las representaciones sociales se realiza cuando cada sujeto se posiciona frente a la comprensión de la situación y se sitúan a sí mismos y a sus interlocutores como sujetos sociales, gracias a este proceso comunicacional se establecen marcos de referencia compartidos y permite la interacción propiamente dicha.

Para abordar su estudio hemos recurrido a las producciones de los alumnos-docentes por medio de sus discursos y producciones escritas. En su indagación se han utilizado diversos dispositivos como por ejemplo entrevistas, registros post-desempeño, etc.

-Campo de representación: En esta dimensión se pueden identificar las propiedades cualitativas del contenido, aquí es donde se producen las jerarquizaciones respecto de la información disponible.

La jerarquización del contenido de una representación varía de un grupo social a otro, aún puede variar al interior de un mismo grupo. Gracias a esta dimensión se puede reconocer el carácter modélico, concreto y limitado de la representación estructurada respecto del objeto representado.

Como medio para la identificación de esta dimensión se concretó un estudio sociodemográfico de los integrantes del caso con el fin de identificar sus contextos biográficos y escolares.

Asimismo se compararon los discursos y producciones escritas de los participantes en distintos momentos del proceso compartido (al inicio del cursado del espacio formativo “Práctica Profesional”, durante el desarrollo de las distintas acciones previstas en él y luego al concluir este proceso).

Esta organización del análisis estuvo fundamentada en la necesidad e importancia de identificar las transformaciones que se fueron produciendo durante el desarrollo del periodo compartido.

-Actitud: Es la dimensión que permite identificar la predisposición favorable o desfavorable hacia el objeto de la representación. Moscovici sostiene que esta dimensión puede ser considerada como inicio del proceso de configuración de la representación social.

También es la más estudiada y analizada por distintas líneas de trabajo por considerarla como el componente más fáctico y conductual de la representación social debido a su carga afectiva y sus correspondientes manifestaciones..

Para el abordaje de esta dimensión se analizaron las producciones de los alumnos-docentes y sus distintas expresiones y valoraciones realizadas durante

las distintas fases del trabajo compartido. Un aporte esencial fue el análisis de los registros de observación y el registro anecdótico post-desempeño.

Frente a la crítica que intenta asimilar el concepto de actitud con la concepción de representación social, Moscovici (2003) responde:

“...Pensé que, normalmente, cuando uno tiene una actitud hacia un objeto, ese objeto ya es parte de uno mismo, en un sentido. En otras palabras, puedo tener una actitud hacia un objeto si tengo una representación asociada con ese objeto...(...)...Por eso, en ese sentido, sostengo que una actitud es un aspecto de la representación y la representación es lo que agrupa los ítems actitudinales...” (pag. 121)

Además de estas posturas frente al análisis y comprensión de los elementos y dimensiones que constituyen las Representaciones Sociales es necesario sintetizar el proceso mediante el cual las mismas se construyen. Para describirlo es necesario recurrir a los procesos de objetivación y anclaje.

Es Jodelet (1986) la que describe el proceso de objetivación que transforma ideas o teorías científicas en representaciones sociales. Esto se considera de suma importancia ya que el tema central de la tesis puede ser relacionado con las teorías psicológicas o con los principios de la pedagogía o la didáctica que disponen y activan los docente durante el ejercicio de sus tareas de enseñantes.

En un primer momento, sostiene la autora, los elementos que constituyen una teoría sufren un proceso de selección y descontextualización del campo científico al que pertenecen, de este modo son apropiadas por el público que, al utilizarlos como hechos de su propio universo de conocimientos, consigue dominarlos e introducirlos en su estructura de significaciones.

Luego, estos contenidos seleccionados e incorporados en el ideario social forman un núcleo figurativo, de esta forma los conceptos teóricos constituyen un conjunto gráfico y coherente que permite su comprensión y establecer relaciones entre ellos.

Por último, a partir de los procesos anteriores, esta representación adquiere un status de evidencia lo que permite, una vez construido, integrar los elementos teóricos en la lectura de la realidad a partir del sentido común. Éste proceso se ha denominado “naturalización”, ya que su origen científico se ha perdido y dicha representación se ha integrado en el uso y sentido cotidiano de quien la posee.

Mediante el proceso de objetivación se reduce la cantidad y calidad de la información inicial con el fin de favorecer su significación. De alguna manera, se estructura y jerarquiza un núcleo de figuración que permite “acercar” la información y la hace más tangible y conocida. La naturalización permite que el contenido y el objeto de la representación social se transformen en una evidencia válida, la cual facilita que cada sujeto y grupo social pueda categorizar ese segmento de la realidad social.

Este proceso tiene como función ser un “mediador” entre la información inicial y la resultante luego de la configuración objetivada. Gracias a esta transformación se “hace propio” el contenido y, de este modo, se facilita la “manipulación” del objeto de representación.

Con respecto al Anclaje, se puede definir a este momento como al proceso mediante el cual los sujetos y sectores sociales interpretan la realidad gracias al producto construido en el proceso de objetivación. De este modo se carga de valoraciones al objeto representado, desde allí se interactúa y se comunica.

El proceso de anclaje permite incluir en la estructura de la conciencia social al objeto representado, de este modo se carga de significaciones y obtiene un valor social determinado. Como ya se dijo anteriormente las representaciones sociales suponen la relación entre producto y proceso. Esta relación dialéctica también se entabla entre el proceso de objetivación y el proceso de anclaje.

En el primero de ellos: la objetivación, se organiza la información y se jerarquiza, en el segundo: esta información organizada se inserta en la conciencia social y desde allí se interpreta y se actúa sobre la realidad.

El anclaje cumple la función de regulación en las interacciones, predispone a la acción y le confiere al objeto de representación un valor determinado. Es mediante este proceso que los sujetos y los grupos sociales clasifican y nombran los fenómenos de su realidad.

Desde estas características y teniendo en cuenta la funcionalidad de las representaciones sociales, es que se indagaron las creencias, valoraciones que los alumnos-docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación poseían respecto de la Práctica Docente. Desde ellas, se pretende identificar y caracterizar el modo en que organizan sus prácticas además de describir las interacciones que mantienen en el marco institucional de la cátedra “Práctica profesional”.

Práctica Docente

Si partimos del sentido común, la Práctica Docente suele definirse como la tarea del profesor en el aula, tendiendo a asimilarla con práctica de enseñanza o práctica pedagógica¹. Sin embargo, al hacer referencia a este concepto estamos hablando de una “práctica” que excede ampliamente los límites del espacio áulico.

El significado que la sociedad le ha otorgado a la Práctica Docente varía, lo cual tiene que ver con los fines y la función social encomendada a la educación en diferentes momentos de la historia. Por ello es fundamental conocer los factores que intervienen y además mostrar su contenido, su sentido y significado como representación y como construcción social.

En este sentido y con la intención de adentrarnos en la complejidad que ello representa, intentaremos realizar un recorrido teórico que posibilite arribar a una conceptualización.

¹ Según Barco (1996:137) la práctica pedagógica es “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y en el aprender”

En primer lugar, la Práctica Docente, la docencia como actividad, se realiza en un contexto histórico determinado, esto ubica al maestro, al profesor en la relación social que establece con su entorno. Se explicitan aquí dos postulados fundamentales, por un lado, que es una actividad realizada por sujetos, sujetos y por otro, el contexto en el cual tales prácticas se encuentran inmersas, por lo tanto la Práctica Docente se encuentra cargada de sentidos y significados particulares y sociales. Entender y comprender la Práctica Docente de esta manera, solo es posible desde una perspectiva interpretativa y crítica.

Diversos especialistas en esta materia se han pronunciado al respecto, en tal sentido, haciendo referencia al primer postulado Cristina Davini (1995) advierte el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de la práctica, resaltando que el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer, su rol, sino también los resultados de la enseñanza.

Por su parte, Elena Achilli (2006) la define como *“un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”*. La autora, a través de esta definición posibilita entender el *carácter complejo y situado* de la práctica docente. Retomando a esta misma autora S. Barco (1996) define:

“Práctica docente es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.”

Así mismo Edelstein y Coria (1995) caracterizan esta práctica como imprevisible y conflictiva, toda vez que las múltiples dimensiones que las configuran se expresan en simultaneidad.

Ampliando las perspectivas de análisis, W. Carr presenta que el sentido y la significación de la práctica docente se construyen, al menos en cuatro planos: individual, social, histórico y político y Gimeno Sacristán distingue cuatro perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor: la perspectiva tradicional, la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva radical.

En nuestras consideraciones entendemos la práctica docente como toda aquella actividad que el profesor desempeña en situación de docencia. Ello implica aspectos evidentes -como dar clase-, como las relacionadas con el diseño, las reuniones, la participación en instancias institucionales (jornadas, actos, etc.), la elaboración de material didáctico, la coordinación con colegas, las relaciones con otros sujetos del contexto, la evaluación, las tareas administrativas, etc. No dejamos de lado aquella actividad reflexiva que emerge ante las distintas situaciones que la práctica demanda y que se presenta casi como una tarea permanente y atemporal, que se constituye en algunos casos más que nada en una actitud propia de la profesión.

Justamente es en relación con la reflexión sobre la práctica que cobra sentido hablar de aspectos como: perspectivas ideológicas, actividad situada, valores, creencias y supuestos; historicidad y contextualidad de la práctica docente. La principal característica de la propuesta pedagógica del espacio que nos ocupa, se centra en la promoción de instancias que posibiliten el aprendizaje del enfoque reflexivo, posicionándonos en una racionalidad emancipadora y sociocrítica. Las instancias propuestas apuestan a la construcción social del conocimiento, proponiendo la definición de constructos teóricos a partir del establecimiento de problemas que emergen desde la práctica y que pueden ser puestos en cuestión mediante la reflexión individual y conjunta. A su vez la reflexión abre nuevas posibilidades de traer a la práctica aquellas “teorías” de la que emergieron-, pero enriquecidas por la reflexión y el trabajo colaborativo.

Desde esta postura, la práctica docente excede ampliamente los momentos compartidos con los alumnos en las aulas, para constituirse en una forma de trabajo que preside todas las acciones y decisiones que un docente realiza en su actividad profesional. Al respecto resultan muy ilustrativas las palabras de Edelstein (2000:5):

“cuando se hace referencia a la acción docente, se la constextualiza fundamentalmente en el aula que aparece como microcosmos del hacer. Espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe (Furlán y Remedi, 1981) Se desconoce con frecuencia, que a su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional, que amarran a los actores por individualizables que sean, a una historia social compartida”.

Esta complejidad de la labor educativa posee implicancias relevantes para la configuración de los espacios formativos, si es que se pretende incorporar en forma significativa las diferentes dimensiones que abarca.

Tanto la hipótesis del trabajo de investigación como de la propuesta pedagógica de la Práctica Profesional de la carrera de Ciencias de la Educación tiene que ver con esta complejidad.

Desde la propuesta del proyecto pedagógico hay un significativo interés por colaborar en reconstruir los significados y ayudar a los alumnos, futuros docentes, a realizar el salto cualitativo que significa considerar a la práctica pedagógica y entender que la misma es solo una parte de la práctica docente, a la vez entender que el sentido restringido de práctica docente como práctica pedagógica les impide comprender la multidimensionalidad presente en cualquier recorte de su práctica.

Y, en la hipótesis del trabajo de investigación hay un interés por develar cuáles son las representaciones sociales de práctica docente, que colaboran en mantener esta restricción, y que por ende dificultan tener una ampliación de los registros y una actitud reflexiva.

La práctica docente y *las prácticas*

Partamos de la consideración de algunas aclaraciones que se vienen haciendo necesarias, cuando hablamos de *las prácticas* (en plural) nos estamos refiriendo a la instancia formativa, propia del plan de estudios de la carrera,

destinada específicamente –según nuestra perspectiva - al aprendizaje de la práctica (en singular). Como tal, el momento y el espacio de *las prácticas* es definido como una instancia de aprendizaje, con marcado énfasis en los procesos de construcción y reconstrucción que realizan los alumnos-practicantes para la definición o determinación de la práctica docente.

Importa insistir en la definición de *las prácticas* como instancia de aprendizaje para correrlas del lugar aplicacionista y demostrativo de condiciones y habilidades que en el devenir de la historia de la formación docente, estas tuvieron, aunque sospechamos el alcance de esta misma perspectiva para toda otra actuación profesional supervisada, propias de las carreras de formación profesional.

Desde estas consideraciones, la propuesta curricular, pedagógicamente hablando, se preocupa por instalar una organización y modos de trabajo que permitan a los alumnos un salto epistemológico en la búsqueda y contrastación de modelos de docencia y de prácticas docentes distintas a las tradicionales y poco sensibles a los contextos sociales en los que son demandadas.

Sin lugar a dudas la intervención en el campo profesional, en las escuelas o en organizaciones de educación no formal, es un componente clave para estos espacios curriculares de la formación docente inicial, pero la estadía en esos espacios puede tener infinidad de formas y significados como experiencias existan. Para nosotros es fundamental que asumamos la estadía en estos “lugares de residencia” como los lugares genuinos para encontrarse e inmiscuirse con la práctica. Al respecto, colabora el pensamiento de Blázquez Entonado (citado en Sanjurjo,2005:44) “*su utilidad depende del grado en que tales procesos le permitan (al alumno de formación docente) analizar interacción, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad*”

El compromiso está en tratar de asumir la mayor cantidad de dimensiones posibles del rol docente, pero por sobre todo, en tomar al recorte temporal y espacial que nos ceden las escuelas como el recorte más sustancioso por la

relación con la comunidad de prácticos y con los avatares y caracteres propios de la práctica de una determinada realidad educativa. De acuerdo a esto por momentos las prácticas y la práctica se vuelven una sola.

En este plano ya podemos hacer explícito cual es la esencia de nuestro dispositivo de enseñanza y de aprendizaje, para esto traemos a colación los aportes de Schön (1982) , sobre su concepción de *practicum*:

“ Un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad”.

Hay muchos aspectos interesantísimos en esa definición de *practicum* y nos importa especialmente ese carácter intermedio, de simulación y realidad conjugadas como así también lo de “situación pensada y dispuesta”. Claro que, como también aporta Schön, los *practicum* pueden adoptar diversas formas de acuerdo a las diferentes perspectivas para asumir el aprendizaje de la práctica. O instrumentamos el *practicum* desde una posición similar a la aplicación de normas y reglas, como una forma de preparación técnica, en la que el tutor, o en este caso el profesor formador, sólo observa la actuación de los alumnos en función de detectar errores de aplicación y señalar, luego, la aplicación correcta; o promovemos la solución de problemas de la práctica para los cuales hay una respuesta correcta o prevista en la literatura y entre los especialistas; o hacemos todo esto pero además ponemos el acento en la singularidad y complejidad de las situaciones prácticas y en el carácter contingente del conocimiento promoviendo la actitud reflexiva del alumno en formación para que se dé cuenta del carácter situacional del asunto y que debe promover él mismo la búsqueda de nuevas normas y maneras de formular los problemas siendo conciente del conocimiento que se genera a partir de estas reflexiones y acciones. Pero los visos distintivos de esta última propuesta están en el logro de la capacidad de “*reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos*

una buena descripción verbal de ella”, pues la misma puede modelar la acción futura. (Schön, 1982)

El enfoque reflexivo.

Postulamos al enfoque reflexivo como un constructo que sostiene una manera particular de concebir a la práctica educativa y a la práctica docente, y con específica ingerencia en la construcción del *conocimiento profesional*.

Antes de introducirnos en este enfoque postularemos la existencia de una lógica propia de las prácticas basadas en la noción de “sentido práctico” propuesta por Bourdieu², que propone teorizar sobre la práctica, esto es que la práctica tiene su propia lógica. Desde esta perspectiva, el “sentido práctico del docente” se constituye en un “analizador” en el sentido que le atribuye Frigerio como “catalizador de significaciones disimuladas” para estudiar la lógica de las prácticas de los actores que protagonizan esta experiencia.

Según las Edelstein y Coria (1995) , comprender esa lógica, que “no obedece al pensamiento, a los conceptos, no se objetiva mientras actúa, sino que se rige y organiza por el sentido práctico”, requiere de una “toma de distancia” que permita captar en un instante hechos que sólo se producen en una sucesión. Según las autoras tal trabajo solo es posible con la mediación de otros sujetos, que en posición de observadores, tendrían la difícil tarea de estar fuera del juego, de ser espectadores, con el riesgo que ello implica, y comprender lo que allí se juega, intentando recuperar el sentido que tiene la acción para los sujetos que son sus protagonistas. Aquí se juega un papel muy importante y delicado para el profesor de prácticas, en la medida que se disponga a jugar ese juego de observador-analizador de la práctica de otros para ayudar a conocer.

¿Cómo objetivar la práctica?

² Gutierrez, A. (1994) “Pierre Bourdieu las prácticas sociales » Bs. As. Centro editor de America Latina.

Cómo convertirla en objeto de conocimiento, ese es el desafío para una propuesta formativa. Creemos que uno de los caminos para conocer la práctica es la **reflexión** como fuente de comprensión de la práctica docente, pero de acuerdo a distintas perspectivas, la reflexión no solo colabora en la comprensión de la práctica, sino también en mejorar dicha práctica, a la vez en configurar o construir el rol profesional de quien la ejerce, una reconstrucción del sujeto docente que se transforma, cambia en el mismo proceso dialéctico de comprensión del contexto, para otros autores, sin desconsiderar aquellos fines, la reflexión como acción humana está en pos de la reconstrucción social de la práctica, en pos de la transformación de los valores que imperan en la práctica social, fuente de injusticias y desigualdades.

Confiamos en la reflexión como proceso interno del ser humano y como proceso que, enmarcado en una situación de formación, puede ser aprendido para dar sus frutos como *pensamiento reflexivo, docente reflexivo*. Dice Sanjurjo (2000:25) que el proceso reflexivo es “*aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan*”

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1998) tendremos en cuenta el sentido que guardan los estudios sobre “el pensamiento del profesor”, aportes que reúnen psicología y epistemología tratando de explicar y sostener la existencia de un conocimiento no científico (aunque tenga visos del mismo) que se actúa en la práctica como norma explicativa de cómo hacer, por qué y para qué :

“Los profesores no podrían ni empezar a “practicar” siquiera si no tuviesen algún conocimiento sobre la situación dentro de la que actúan y alguna idea de lo que hay que hacer. En ese sentido, los dedicados a la práctica de la educación deben poseer alguna teoría previa de la educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones”... (Carr y Kemmis, 1988 en Gimeno Sacristán, 1998: 122)

aunque sea éste un conocimiento precientífico, organizado y originado desde la cultura misma, desde las prácticas cotidianas.

Frente al fracaso de un racionalismo prescriptivo y transmisivo de la práctica, se levanta la posibilidad de conocer la acción, y entender sus sentidos, sus trasfondos, los cuales están arraigados en creencias y convicciones que nos constituyen, que nos hacen y son difíciles, por tanto, de modificar respecto a otro tipo de conocimiento. Por eso conocer ese pensamiento, a través de la reflexión, es tratar de entender *la razón desde las razones de los sujetos*, y conocer así la fuerza de la cultura en la constitución de las prácticas.

De cierto modo, el Enfoque Reflexivo, viene a contribuir con el develamiento de lo que el proceso de configuración y construcción dinámica de las representaciones sociales ha ido sedimentando en la subjetividad de cada sujeto.

Desde estos planteos es necesario considerar que toda práctica tiene una acción determinada en un saber hacer, en el que se reúnen acción y pensamiento. Sólo que los sujetos no siempre somos conscientes del saber que se posee, ni como se estructuró, por qué o para qué sabe lo que sabe. Estos saberes, hechos conciencia por la acción refleja, son los contenidos primordiales de la reflexión sobre la práctica. El proceso se explica claramente en estas palabras de Gimeno Sacristán

Un efecto de ese reflejo de la acción (reflexión es el proceso o el resultado de reflejar y de reflexionar) es la generación de conciencia sobre la acción que queda plasmada en forma de representaciones, recuerdos o esquemas cognitivos y creencias que pueden comunicarse, nutriendo a la memoria del material para pensar sobre las acciones pasadas y presentes y para orientar otras futuras. (1998:120)

Reflexionar sobre la práctica, lograr la generación de conciencia, implica abordar el contenido racional de la acción, dado en creencias, convicciones, explicaciones de sentido, más o menos compartidas con otros, consustanciales a la acción. No hay acción sin teoría.

Es dar lugar al inicio de una actitud teórica (dice Gimeno siguiendo a Heller), esto es el pensamiento pensando al pensamiento desligado de la acción, tomando distancia de la misma para convertirla en **objeto** y así entenderla, comprenderla, mirarla desde otros planos. La misión de la reflexión sobre la

práctica, la objetivación de la acción, es explicitar las creencias que la sustentan para aceptarlas o rechazarlas, modificarlas sustancial o superficialmente, descubrir contradicciones, compartirlas, generar otras nuevas. Sólo logrando esa distancia entre el pensamiento y la acción es que éste primero puede incidir en la segunda, cuando puede comprenderla puede cambiarla, mejorarla, mantenerla. De allí la importancia de la reflexión sobre la práctica para la formación y el perfeccionamiento docente, el principio de estos postulados indica que ninguna práctica cambia por el solo hecho de informarse desde condiciones exteriores, para el caso de la práctica educativa hemos constatado que el cambio se produce cuando los sujetos cambian acción y esquemas cognitivos.

En nuestro estudio recurrimos a la identificación de las representaciones sociales que poseen las alumnas respecto de la Práctica Docente para que, desde sus factores configurantes y los rasgos de sus contenidos, puedan decidir o no profundizar sus niveles de reflexión y acercarse a una nueva forma de construir su rol profesional como Profesores en Ciencias de la Educación.

El Enfoque Reflexivo supone y exige a cada uno reconocer cuan consciente es de las ideas previas que pone en juego en su desempeño profesional. Es por ello que consideramos que el presente trabajo de investigación propone revisar y analizar un trayecto de formación que supera el simple ejercicio de la docencia repitiendo esquemas adquiridos durante los trayectos escolares previos, las prácticas cotidianas o el proceso de formación inicial para adentrarse en una propuesta más abarcativa y superadora de estereotipos.

La reflexión en la propuesta de la investigación- acción:

Esta propuesta se enmarca en los aportes de Stenhouse y Elliot referidos a la consideración del profesor como un agente activo, intelectual y creador del currículo escolar, que se vale de la investigación para mejorar y constituir su propia práctica. El docente como investigador de su natural ámbito de acción, que son las aulas, incurre en un proceso sistemático de reflexión que le permite conocer, comprender y mejorar la práctica. Se basa esta propuesta en refutar los planteos del enfoque técnico a partir de considerar a la práctica educativa como una situación singular, compleja, imprevisible, en la que el docente no puede

esperar aplicar recetas y reglas de procedimiento frente a determinados problemas, sino descubrir la acción más apropiada para determinadas situaciones de acuerdo a la particularidad del contexto y las circunstancias. Descubrir la acción apropiada implica someterse a un modo racional y ético de intervenir mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

La investigación- acción, según Perez Gomez (1997), surge en Gran Bretaña en los años sesenta, como forma de desarrollo curricular, y con objetivos más centrados en mejorar la práctica que en producir conocimientos. También como forma de desarrollo profesional ya que

“la investigación-acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el siguiente, y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/ investigadores”. (Anderson y Herr; 2007: 49).

En este proceso de investigación-acción la reflexión juega un papel importante ya que los agentes educativos, docentes y alumnos, luego de tomar conciencia de los factores que influyen en sus pensamientos, afectos y conductas dan lugar a un momento de experimentación en la acción que deriva en nuevo momento de reflexión. Con este proceso sistematizado de reflexión se transforman los participantes de la acción al poner en cuestión sus sistemas de creencias, valores y comportamientos, también se transforman los escenarios de aprendizaje al modificarse las condiciones del currículo, y se transforma con todo esto la realidad, al promoverse con las innovaciones, nuevas relaciones de poder, nuevas condiciones sociales y culturales (Pérez Gomez, 1997)

La reflexión en el enfoque crítico y la reconstrucción social: En este enfoque la reflexión

“es una forma de practicar la crítica con el objeto de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente”. (Pérez Gómez, 1997: 419) .

El descubrir está en la concientización, en la toma de distancia de las cosas y de la propia subjetividad, por tanto para que la reflexión sea crítica no basta con descubrir las propias percepciones, el sistema de creencias que dominan nuestros comportamientos, sino avanzar en el descubrimiento de las condiciones que los provocan y dominan, del condicionamiento de la ideología. El profesor es considerado como un intelectual transformador de las condiciones sociales en la medida que su práctica educativa se enmarque en provocar la formación de la conciencia respecto del orden social imperante.

Los programas de formación del profesorado, según Pérez Gómez, enfatizan tres aspectos fundamentales en este enfoque:

- *en primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social (...)*
- *en segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela, y el aula, en los sistemas de evaluación...*
- *en tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración. (op. cit. 423)*

La reflexión crítica al enfocarse en las condiciones sociales, políticas y económicas que influyen y determinan formas de educación y escolarización, permite la reconstrucción social, la transformación del sujeto y de su acción. Procesos de investigación-acción sobre la propia práctica y sobre las condiciones sociales colaboran en este sentido.

Niveles de reflexión sobre la práctica

Las exposiciones anteriores de alguna manera dan cuenta no solo de los fines con que la reflexión ayuda a la construcción del conocimiento profesional sino también a los contenidos que éste puede enfocar, asunto que no es

superficial ni tangencial porque dichos contenidos también tienen que ver con las concepciones que se van asumiendo y descubriendo durante tal construcción. La formación de los profesores no es ajena a estas formas de concebir la práctica y por ende a los significados con que se asumen los procesos de reflexión.

Por ello nos parece interesante traer el planteo que hace Rinaudo (2003) al advertirnos sobre si todo proceso de reflexión sobre la práctica docente es igualmente valioso, valiéndose de García (1991) describe tres niveles de reflexión a la vez que sugiere que es importante reconocer cuándo la reflexión nos lleva a un desarrollo profesional y cuándo nos encierra en la autocomplacencia.

El primer nivel corresponde al análisis de las acciones manifiestas, acciones observables tales como mirar o moverse por la clase, formular preguntas, responder a los estudiantes, etc.

El segundo nivel implica la reflexión, desde el punto de vista didáctico, sobre lo que se va a hacer en el momento de la planificación y sobre lo que se ha hecho durante la clase; por ejemplo como presentar una determinada tarea académica, su relevancia para determinados objetivos, las transiciones entre un momento de la clase y otro....

El tercer nivel apunta a consideraciones éticas de las acciones instructivas; podríamos incluir aquí la reflexión sobre la manera en que nuestras expectativas acerca de los estudiantes incidieron en las interacciones profesor- alumno; las relaciones entre el estatus académico de los estudiantes y la forma en que nos conducimos cuando corregimos sus trabajos o respondemos a sus preguntas.”

Consideramos oportuno traer a colación del tercer nivel de reflexión el aporte de Davini (1995) al referirse a la distinción entre la enseñanza con éxito y la buena enseñanza:

Una buena enseñanza tiene una fuerza ética y epistemológica: “preguntar que es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar que acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher,1989:158, en Davini,1995)

La buena enseñanza debiera asentarse en un ejercicio sustantivo y consistente sobre estas dimensiones, incluyendo cuestiones de ideología y de compromiso con la problemática sociocultural de los alumnos. Para nosotros estos mismos componente se trasladan al contenido de las preguntas del tercer nivel de reflexión el cual emparentamos con una conciencia ética sobre la práctica educativa, y por ende con una perspectiva crítica de reconstrucción social.

Un sustancioso aporte para guiar los procesos de reflexión sobre la práctica lo hace Smith (1991), basándose en las ideas de P. Freire propone cuatro tipos de preguntas que van cursando un proceso que comienza con la

Descripción: ¿Cuáles son mis prácticas? Ejemplos de prácticas que señalen: hechos relevantes, hechos irrelevantes, regularidades, contradicciones. Incluyendo elementos que respondan a: ¿quién?, ¿cómo?¿ cuándo?

Siguiendo con la **Inspiración:** Qué teorías expresan mis prácticas? "Analizar las descripciones para intentar determinar las relaciones existentes entre los distintos elementos y en función de esto hacer una serie de afirmaciones del tipo parece como si ..."

Pasando por la Confrontación: "¿Cuáles son las causas?" ¿supuestos, valores, creencias? ¿de dónde proceden? ¿qué prácticas sociales expresan? ¿qué es lo que mantiene mis teorías? ¿qué es lo que encierran mis teorías? qué relación existe entre lo personal y lo social? ¿qué intereses están siendo servidos?

Y finalizando con la Reconstrucción: "¿Cómo podría cambiar?" ¿qué podría hacer diferente? ¿qué es lo que considero importante desde un punto de vista pedagógico? ¿qué es lo que tendría que hacer para introducir esos cambios?

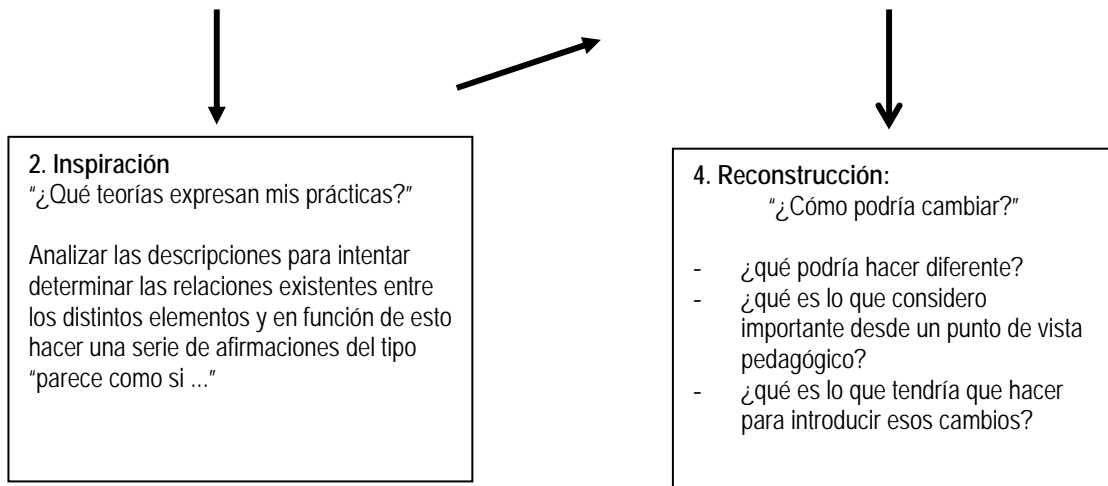
1. Descripción :

¿Cuáles son mis prácticas?
Señalar ejemplos de prácticas que señalen:
- hechos relevantes
- hechos irrelevantes
- regularidades
- contradicciones
incluyendo elementos de : ¿quién?, ¿cómo?¿ cuándo?

3. Confrontación:

"¿Cuáles son las causas?"

- ¿supuestos, valores, creencias?
- ¿de dónde proceden?
- ¿qué prácticas sociales expresan?
- ¿qué es lo que mantiene mis teorías?
- ¿qué es lo que encierran mis teorías?
- ¿ qué relación existe entre lo personal y lo social?
- ¿qué intereses están siendo servidos?



DECISIONES METODOLÓGICAS

Este trabajo de investigación se enmarca en una línea de investigación que apela al estudio de las *representaciones sociales* con el fin de superar enfoques

que descontextualizan el pensamiento y la acción de los actores, en este caso de los futuros docentes, y comprender el papel que juegan en la configuración del *conocimiento práctico*.

Para este estudio apelamos a una propuesta metodológica cualitativa que tiene la particularidad de sostener la importancia del contexto físico-histórico-social en la construcción de creencias, percepciones, significados, acciones de las personas que en él interactúan.

En relación a esto último acudimos a los aportes de la etnografía, especialmente a su bases ecológico-naturalistas que permiten comprender el ambiente natural y social donde se suscitan los procesos que estudiamos teniendo en cuenta que estos *“generan regularidades en el comportamiento de las personas que trascienden las diferencias de los individuos. Como ambiente particular, las instituciones educativas se consideran campos de fuerzas poderosas en la conformación del comportamiento de sus miembros”* (Rinaudo, 1998: 68).

También tuvimos en cuenta sus bases fenomenológicas orientadas a comprender los significados que los sujetos protagonistas otorgan a sus acciones, ya que los significados son productos sociales que surgen de la interacción de los miembros de una cultura y es en ella donde cobran sentido. En esta lógica de investigación, los supuestos desde los cuales se parte permanecen abiertos a la reconstrucción o reformulación, y al descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos a medida que avanza el estudio.

El diseño de investigación se constituyó como estudio de caso de tipo interpretativo³. De acuerdo a Pérez Serrano (1994) el estudio de caso es una modalidad de investigación cualitativa, rica en la posibilidad de una descripción intensiva, un abordaje holístico, específico y particularista a la vez.

³ Según la clasificación de Gloria Pérez Serrano (1994), este método puede clasificarse en casos descriptivos, interpretativos y evaluativos. Optamos por el segundo de acuerdo a los objetivos planteados en el proyecto de investigación de neto corte comprensivo.

El estudio de casos permite la construcción de anticipaciones de sentidos, descripciones analíticas y tramas conceptuales que dan cuenta de la complejidad de las prácticas y discursos que construyen los actores involucrados en la realidad estudiada. Según la autora los fundamentos del método de caso son: “*una situación concreta que sea auténtica y quede representada en su totalidad (sin amputaciones ni artificios)*”, [...] “*la validez y el carácter probativo que tiene un caso, depende de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico*”. (1994:88)

La elección de la estrategia obedece a la intención de lograr “*un entendimiento comprensivo de los grupos objeto de estudio y desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre regularidades en la estructura y en el proceso social*” (Becker, en Pérez Serrano, 1994: 83).

Los siguientes son los objetivos que guiaron el trabajo de investigación

- **Objetivo General:** Comprender las representaciones sociales sobre *práctica docente* que poseen los alumnos- practicantes del profesorado en Ciencias de la Educación.
- **Específicos:**
 - Describir las representaciones sociales sobre *práctica docente* que poseen los alumnos- practicantes del profesorado en ciencias de la educación.
 - Comprender los factores que configuran las representaciones sociales sobre *práctica docente* en los sujetos estudiados.
 - Valorar el papel favorecedor u obstaculizador de las representaciones sociales sobre *práctica docente* frente al aprendizaje del enfoque reflexivo asumido por la cátedra “Práctica profesional”.

Trabajo de campo:

El trabajo de campo se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras, en el profesorado de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Cuyo,

que se constituyó en referente empírico⁴. Y se seleccionó como unidad de análisis⁵ la materia Práctica Profesional del plan de estudios 15/92.

Los docentes investigadores autores de este trabajo, son a la vez los docentes responsables de dicho espacio curricular en la carrera antes nombrada. Por lo que las actividades preliminares de campo no estuvieron centradas en la “solicitud de entrada al campo” por pertenecer al mismo, pero sí en el trabajo de constitución del caso. Esto último implicó la invitación formal a alumnos practicantes que quisieran formar parte del mismo.

Previmos trabajar con 6 alumnos practicantes para conformar los casos, cuidando tener en cuenta, para la determinación de la selección, los caracteres de “alumnos con experiencia laboral previa”, y “alumnos sin experiencia laboral”. También decidimos en principio, proceder a seleccionar sujetos que se hubieran desempeñado en escuelas de nivel superior no universitario, en escuelas de nivel polimodal, y en escuelas de nivel polimodal para adultos (CENS), solo a los efectos de tener diversidad de escenarios de actuación de los practicantes. Los interesados, que reunían aquellos caracteres fueron invitados a reuniones de presentación y explicación del proyecto antes de la determinación definitiva. De esas reuniones surgieron algunos interesados que finalmente se definieron de acuerdo a su compromiso con las restantes reuniones. En sí el caso quedó constituido por cuatro alumnas-practicantes: dos con desempeño en el nivel polimodal (una en escuela común de este nivel, y otra con desempeño en educación de adultos), y dos con desempeño en el nivel superior no universitario; dos con experiencia laboral previa y dos sin estas experiencias. La caracterización del grupo se detalla en otro apartado de este informe.

Constituido el caso, se procedió a la compilación de materiales que obrarían como principales insumos en la recolección de datos. Aclaremos que este trabajo de investigación se efectuó con el grupo de alumnos practicantes que

⁴ En su libro "El salvaje metropolitano" Rosana Guber utiliza "campo" y "referente empírico" indistintamente para designar la porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen.

⁵ Siguiendo a Stella Brandi (1999) utilizo la noción de "unidad de análisis" para significar ámbito físico, sujetos y prácticas en forma conjunta.

cursaron la Práctica Profesional en el ciclo 2006. La compilación de materiales implicó recolectar la totalidad de las producciones que se realizan durante el cursado de la materia, además de la aplicación de otras técnicas, y recuperación de los registros de observación de clases.

Ser parte de la unidad de análisis permite, obviamente, tener acceso a las distintas instancias y espacios significativos del espacio curricular que forman parte del dispositivo escolar planificado para que estos sujetos alumnos “hagan sus prácticas”. Esto implica tareas, obligaciones, tiempos, y demás obligaciones curriculares y “haceres” que son descritos en el apartado correspondiente⁶.

Como parte de la recolección de datos apelamos a la compilación de todas las producciones que los alumnos practicantes realizan durante este periodo formativo como ya dijimos antes. Así contamos para el análisis con:

- informes diagnósticos de la institución y del curso asignado para las prácticas
- proyectos de intervención docente
- planificaciones periódicas
- registros de reflexión sobre la práctica
- informes finales

Recurrimos también, para indagar en el proceso de formación inicial de los alumnos practicantes y los aspectos biográficos relacionados con el tema de la investigación, a cuestionarios elaborados especialmente para esto y a la ficha de datos que se aplica a los grupos de practicantes al inicio de cada ciclo (ficha inicial). Con este mismo objetivo recurrimos a la solicitud de relatos biográficos.

Compilamos los registros de observación - no participante- de clases coordinadas por los alumnos-practicantes en la escuela asignada.

Solicitamos el completamiento de frases incompletas para ahondar en los significados de práctica docente. Y con esta misma finalidad realizamos entrevistas abiertas.

⁶ Ver el apartado que corresponde a la descripción de la propuesta formativa de la materia Práctica Profesional

La documentación y el análisis del discurso y las prácticas de los docentes practicantes nos permitieron avanzar en la elaboración de la descripción analítica que forma el cuerpo de este informe.

El Análisis de la Información

La determinación de los factores configurantes de las representaciones sociales estuvo dada por el análisis de datos sociodemográficos, entre ellos género, edad, domicilio, constitución familiar, procedencia socioeconómica; y datos académicos: ingreso a la carrera, rendimiento académico, curso o plan de estudios, experiencia en el campo profesional, etc. Los mismos se obtuvieron a partir de la construcción de tablas y matrices.

El resto de los datos provenientes de los relatos autobiográficos, registros de reflexión pospráctica, completamiento de frases incompletas, entrevistas, y registros de observación de clases, tuvieron otro tratamiento a partir del reconocimiento de categorías locales. Bertely Busquets (2000) señala como categorías locales o sociales a las representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores.

Este primer nivel de análisis interpretativo, implica realizar varias lecturas subrayando notas llamativas y formulando preguntas, supuestos y conjeturas, en un proceso "muy pegado a los datos", que permite reconocer las categorías locales en el hacer y en el decir de los actores.

Allí radica precisamente lo más original y propio del proceso interpretativo: la construcción de nuevas relaciones conceptuales no previstas en la conceptualización inicial del objeto de estudio. No se trata tanto de descomprobar y desechar esa conceptualización original, como de complejizar, matizar, abrir y enriquecerla, dando contenido "concreto" a aquellas ideas iniciales, abstractas, que provee la teoría como punto de partida. (Rockwell,1985).

Es a partir de esta conquista de recurrencias y divergencias que se va tejiendo una red de significados nuevos, una nueva interpretación, pero a partir de los significados y perspectivas de los actores. Surgen así las primeras categorías que más tarde se reúnen en categorías de análisis mayores o más abarcadoras, por ejemplo:

Principales factores de configuración de las representaciones sociales de práctica docente:

- biografía de cada sujeto
- vinculación con sujetos del campo profesional de la docencia
- discursos y prácticas aprendidos durante la formación inicial
- la experiencia con tareas vinculadas con la docencia

En el análisis de estas categorías intermedias acudimos a categorías teóricas prestadas por otros autores que colaboran en la descripción y el análisis.

Desde este análisis que conjugan las categorías locales (de los sujetos), las del investigador y las que provienen de marcos teóricos solidarios. (Bertely Busquet, op.cit)

Un asunto importante a tener en cuenta es el doble rol de los intérpretes del caso, docentes de prácticas y autores de esta investigación a la vez. El asunto no es menor si consideramos el trabajoso proceso que implica correrse, en el proceso de investigación, del rol de profesor de prácticas para no intervenir en el mismo con interpretaciones del segundo. Volver en el proceso de análisis a las clases del docente practicante, o a sus registros de reflexión sobre la práctica, o bien a cualquier otra producción y mirarlas e interpretarlas desde la lógica del investigador implica un esfuerzo para lograr correrse de la posible lógica evaluadora del profesor de prácticas.

SEGUNDA PARTE

MARCOS DE REFERENCIA

1. El contexto curricular institucional

Esta investigación se desarrolló en la materia denominada “Práctica Profesional” perteneciente al profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo. Como tal se constituyó en el referente empírico en donde van tomando significado tanto las prácticas de enseñanza como de aprendizaje de los actores intervinientes.

La Facultad de Filosofía y Letras es una de las facultades que formaron parte del momento gestacional de la Universidad Nacional de Cuyo en 1939. En sus orígenes, la Facultad contó con los departamentos de Filosofía, Literatura, Historia y Geografía e Historia especializada en Argentina y América; entonces ya otorgaba los títulos de Profesor y Doctor.

Como tal ha sido y es un referente en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Provincia de Mendoza, en la formación de profesores para la enseñanza media y superior. Actualmente cuenta con 18 carreras de grado, entre las que destacamos los profesorado de Filosofía, Historia, Letras, Geografía, Inglés, Francés, Ciencias de la Educación, Italiano, un ciclo de profesorado para profesionales no docentes, y la próxima apertura del Profesorado en Portugués.

Además, cuenta con la Secretaría de Posgrado, encargada de organizar y administrar los estudios de posgrado de la Facultad. Esta Secretaría tiene actualmente en funcionamiento dos *carreras de especialización*, cinco *maestrías* y cinco *doctorados* (de modalidad estructurada y personalizada). La formación docente ocupa un lugar importante en la oferta de la Secretaría de Posgrado, no solo a través de las carreras estructuradas como el Doctorado en Educación y la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria, sino también por la organización de actividades de actualización y perfeccionamiento profesional.

Desde la oficina de Coordinación de Extensión Universitaria, por su parte, también se atiende a la capacitación que demanda el medio. Siendo el ámbito educativo uno de los más demandantes. Las propuestas se concretan a través de la organización de congresos, jornadas, encuentros, simposios, etc., cursos de actualización en las diferentes especialidades.

La Facultad se define como una institución educadora de los docentes, implicada en la formación permanente de los mismos. Como tal está inmersa en la problemática de la formación ya que sus egresados ocupan puestos de trabajo en la diversidad del sistema educativo de jurisdicción provincial, privada y estatal, y nacional universitaria.

En este marco se halla la carrera de Ciencias de la Educación. Es una de las más recientes en este devenir de la Facultad. Se creó dentro del proyecto de creación de nuevas carreras, que vio la luz con el retorno de la democracia en los periodos de normalización de la Universidad. En 1985 se dio inicio al primer plan de estudios esta carrera con el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Se alberga en el Departamento de Ciencias de la Educación y Formación Docente, por lo que este marco institucional la lleva al debate permanente sobre la realidad educativa y de la formación docente en particular, tanto interna y externa a la Facultad. Además de estar en situación permanente de evaluación y observación de los demás profesorados. Por lo que este trabajo de investigación tiene ciertas expectativas respecto a los aportes reflexivos de sus resultados en las demás cátedras de Práctica Profesional del resto de las carreras de profesorado de esta casa.

Actualmente la carrera cursa por el tercer plan de estudios desde su creación. Es decir que la propuesta curricular original ha sido cambiada en dos oportunidades. Los motivos siempre han tenido que ver con los cambios demandados desde el sistema educativo formal y no formal. Los procesos de cambio también fueron sostenidos por resultados de trabajos de investigación que permitieron sondear la realidad educativa en relación con los perfiles profesionales de los egresados.

La investigación fue realizada durante la vigencia del segundo plan de estudios que responde a la ordenanza 15/92. Como en las demás carreras, ésta ofrece la posibilidad de realizar la licenciatura y el profesorado a la vez distinguiéndose, al final de los tramos, el curso del plan de estudios de cada carrera. En el caso del profesorado, *las prácticas*, como comúnmente las denominan los alumnos y docentes, son la última exigencia curricular.

Este plan de estudios, al que hicimos referencia, se diferenció del anterior y primero, entre otras cosas, por la reconversión de algunos espacios curriculares, aunque muy pocos, que consistió en la determinación de un lugar especial para el trabajo con la práctica (por ejemplo, Psicología Educativa y Trabajo de Campo, Planeamiento Curricular y pasantía). Sin lugar a dudas una de las principales demandas de los egresados estuvo centrada en la revisión de la relación teoría-práctica en el desarrollo de todo el currículo.

Atendiendo a esas demandas, a la vez que, adhiriendo a una perspectiva renovada y distinta de la formación docente, se propuso en el año 2001 una nueva propuesta curricular para *las prácticas*. Esa primera propuesta se fue modificando, ajustando epistemológica y metodológicamente de acuerdo a los principios o fundamentos pedagógicos que la inspiraban.

En términos generales la propuesta que se describe a continuación es la vigente en el momento de realizar esta investigación y por ende, es la propuesta que cursaron los alumnos pertenecientes al caso.

Práctica Profesional

Como explicamos antes, Práctica Profesional es el espacio curricular del profesorado en Ciencias de la Educación que se ubica en el último cuatrimestre adicional de la carrera. Es la última exigencia curricular del profesorado. Y se desarrolla en el ámbito de la educación formal.

Las prácticas se desarrollan en escuelas de jurisdicción provincial, estatales y privadas, de nivel Polimodal (entre estas, escuelas de Educación de

Adultos- CENS) y de nivel Superior no Universitario (Institutos de Formación Docente- IFD); también en el nivel Polimodal, con orientación en educación, de escuelas de jurisdicción universitaria. En algunas oportunidades también se desarrolló en el Tercer Ciclo de la EGB, en momentos en que ese ciclo tenía materias que se correspondían con las incumbencias profesionales del egresado en Ciencias de la Educación.

La selección de las escuelas de residencia está a cargo de la cátedra, como así también la asignación de escuelas y cursos a los alumnos practicantes. La selección de las instituciones educativas se hace de acuerdo a ciertos criterios entre ellos ofrecer la posibilidad de ejercer el rol docente en la diversidad de contextos que ofrece nuestro sistema, así es que elegimos los CENS como alternativos en la educación de jóvenes y adultos. Ubicamos instituciones ubicadas en los departamentos que forman el Gran Mendoza. Y se pondera también la disposición de directivos y docentes de la institución para recibir y trabajar con docentes practicantes en su seno.

Los alumnos que cursan este último tramo de la carrera conforman un grupo heterogéneo, como se observará luego en la descripción del caso. El alumnado es mayormente femenino. Sus integrantes varían en la edad (entre los 22 y los 50 años); provienen de distintas promociones del mismo plan de estudios, por lo tanto no todos han sido compañeros en el mayor tramo de la carrera sino esporádicamente en el cursado de algunas materias. Es común encontrar a docentes egresados del profesorado para enseñanza primaria o inicial, también del profesorado en Educación Física. En cuanto al desempeño laboral, generalmente los más adultos son los que trabajan, y entre esos desempeños algunos están relacionados con la profesión ya que son preceptores en escuelas secundarias, administrativos, auxiliares de laboratorio, sin dejar de considerar a los que ya se desempeñan como docentes.

En sus fundamentos la propuesta pedagógica de esta materia declara:

“Este espacio curricular del profesorado en Ciencias de la Educación se presenta como propuesta formativa que pretende capitalizar las experiencias de

aprendizaje - previas, formales e informales- con la práctica docente y con la realidad educativa en función de otras nuevas construcciones.

Es imprescindible declarar a este espacio curricular como un espacio de aprendizajes, cuyas particularidades están emparentadas con la apropiación de un rol social como es el rol docente.

“Las prácticas”, como comúnmente se denomina a esta instancia formativa, son un espacio para un hacer con sentido, una teoría conjugada con la práctica, definidas a propósito para ser reflexionadas, para hablar de ellas mismas y producir desde ellas. Al decir de Edelstein⁷, son metaprácticas. También está incardinado hacia la superación de la visión aplicacionista que generalmente se otorga a este espacio curricular y a la práctica en general, pretendiendo la comprensión de los procesos de conocimiento que implica la integración de la teoría y de la práctica en un nuevo saber profesional.

Entonces, el plan de acción, tiene la pretensión de cursar por instancias centradas en la práctica, entendida como “realidad educativa, en toda su complejidad, en sus múltiples dimensiones y determinaciones y por otra parte designa la tarea docente, ejercida con fines de enseñanza en los contextos complejos y débilmente estructurados que pueden reconocerse en la realidad educativa” (Terigi,1994:1) ⁸, y en la reflexión sobre la práctica.

Respecto a esta última, es dar lugar al inicio de una actitud teórica (dice Gimeno siguiendo a Heller), esto es el pensamiento pensando al pensamiento desligado de la acción, tomando distancia de la misma para convertirla en objeto y así entenderla, comprenderla, mirarla desde otros planos. La misión de la reflexión sobre la práctica, la objetivación de la acción, es explicitar las creencias que la sustentan para aceptarlas o rechazarlas, modificarlas sustancial o superficialmente, descubrir contradicciones, compartirlas, generar otras nuevas. Sólo logrando esa distancia entre el pensamiento y la acción es que éste primero puede incidir en la segunda, cuando puede comprenderla puede cambiarla, mejorarla, mantenerla. De allí la importancia de la reflexión sobre la práctica para la formación y el perfeccionamiento docente, el principio de estos postulados indica que ninguna práctica cambia por el solo hecho de informarse desde condiciones exteriores, para el caso de la práctica educativa hemos constatado que el cambio se produce cuando los sujetos cambian acción y esquemas cognitivos.⁹

De acuerdo a estas declaraciones los objetivos se encaminan hacia la producción de un cambio de concepciones para entender a la práctica educativa en sus múltiples significados y fomentar y fortalecer actitudes reflexivas para el análisis de la realidad, enriqueciendo los esquemas de acción y de decisión de los futuros docentes.

Para el logro de estos fines el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se organiza en distintas instancias:

⁷ Edelstein, G. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs. A. Kapelusz

⁸ Terigi, F. (1994) “Prácticas docentes”. Bs. As. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Plan de Transformación de la Formación Docente.

⁹ Barroso. E. (2006) Aprendiendo a reflexionar sobre la práctica docente. II Jornadas nacionales de Prácticas y Residencias en la formación de docentes. UNC. Córdoba

- **Curso introductorio**: se establece un periodo de ambientación y actualización de saberes. Se trata de encuentros semanales a los que concurre todo el grupo de alumnos practicantes inscriptos. Durante los mismos se trabajan aquellos saberes, adquiridos en la formación, directamente relacionados con el trabajo docente, sean éstos institucionales, curriculares, o referidos al aula; se presenta la propuesta y delinear las formas de trabajo.
- **Etapas de inserción en las instituciones**: Se trata de las primeras aproximaciones a la vida institucional de las escuelas asignadas para ejercer el rol docente. Durante esta etapa los alumnos practicantes realizan observaciones no sólo del aula como texto sino también de la institución como contexto. Estas observaciones tienen como meta un análisis institucional para realizar una propuesta de enseñanza. El análisis que surja de esta etapa también dará lugar a la posibilidad de plantear un problema educativo a modo de “problema práctico” que permita, al alumno practicante, investigar y reflexionar sobre la realidad educativa.
- **Diseño de la/s propuesta/s de intervención pedagógica**: Se trata de una etapa simultánea a la observación para el diseño de los proyectos de intervención pedagógica. Se acompaña desde la institución formadora mediante talleres y asesorías con profesores. La etapa de diseño tiene su relevancia no en la programación de la enseñanza como tecnología de la misma, sino en la experiencia de proyectar un plan de enseñanza de acuerdo a las condiciones (institucionales y de contexto) que se observaron y conocieron en la etapa previa y simultánea a ésta. También tiene relevancia en la posibilidad de mediar el conocimiento disciplinar para ser enseñado. Es una etapa de reconsideración y reconceptualización de saberes de índole pedagógico y disciplinar. Un momento para fundamentaciones, confesiones teóricas y relación con el conocimiento a ser enseñado.
- **Desarrollo de los proyectos de intervención pedagógica**: Esta es la etapa donde el alumno practicante lleva a cabo, bajo supervisión, el proyecto de enseñanza diseñado. Se trata de varias semanas (siete aproximadamente). Este momento es parte de la actuación en distintas tareas del rol docente: reunión de área, jornadas institucionales, actos escolares, trabajos con otros roles institucionales, etc..
- **Seminarios**: Para el análisis de la práctica existen reuniones que funcionan como Seminarios, en algunos momentos éstos adoptan la forma de **talleres de diseño** dedicados a la discusión de los proyectos elaborados y su desarrollo. Otras veces

funcionan como **grupos de reflexión sobre la práctica**, los cuales tienen como objetivo poder revisar, cuestionar la intervención realizada y analizar los aspectos institucionales y contextuales que influyen en las decisiones y en las acciones de los docentes. Estos encuentros semanales implican una oportunidad para el trabajo cooperativo, ya que en ellos se comparten y debaten las experiencias que cada practicante vivencia, teniendo la oportunidad de conocer la realidad educativa de otros contextos diferentes.

Organización de las instancias formativas

Curso introductorio	Etapa de inserción en las instituciones		
	Diseño del proyecto de intervención pedagógica	Desarrollo del proyecto. Desempeño docente	
	Seminarios	Seminarios	Cierre y Acreditación

Descripción de algunas de las formas de trabajo

Los problemas prácticos

Ferry (1997) advierte que la realización de una tarea profesional no constituye en sí misma una instancia formativa si no va acompañada de medios que posibiliten la reflexión de lo realizado, en tal sentido, pensamos en instancias en la formación para que el alumno reflexione sobre la tarea, descentre su pensamiento de lo sucedido en lo inmediato, y piense en las determinantes y configuraciones sociales de la misma. Necesariamente la complejidad de la práctica lleva a la realización de recortes para su análisis, y es tarea de los formadores cuidar que éstos no se asimilen como restricciones que centran cada

vez más el pensamiento del alumno en lo inmediato, contribuyendo a una visión limitada de la realidad y a una comprensión ingenua. De acuerdo a estos principios damos lugar a un dispositivo para el aprendizaje de la práctica como realidad compleja, incierta y cargada de valores: *la definición de los problemas prácticos*.

“tales problemas suelen presentarse bajo la forma de episodios o sucesos inéditos que ponen de manifiesto situaciones de carácter complejo para los cuales no existe una respuesta modélica predeterminada. No pueden ser tipificados en base a categorías derivadas del conocimiento teórico técnico disponible. Encierran en muchas ocasiones cuestiones valorativas e ideológicas que comprometen la necesidad de adoptar una perspectiva ética en su intento de solución.
(Andreozzi, 1998:36)

Captar esos significados y aprender a obrar en ellos constituyen desafíos para el trabajo formativo. En este sentido, una de las indicaciones que recibe el practicante es estar expectante de la identificación y definición de los problemas prácticos que se suscitan durante su estadía en el campo laboral. Lo anterior implica la compleja tarea de reunir el hacer y el pensar en una dialéctica que permita, entre otras cosas, relacionarse con el conocimiento de otra manera, y superar la visión aplicacionista, que generalmente le otorgan al conocimiento, como única función posible desde este rol de practicantes. Estamos en pos de la resignificación de saberes anteriores, del descubrimiento de nuevos planteos, de la construcción de nuevos saberes.

Consideramos que la tensión por advertir y definir estos problemas prácticos colabora en la promoción de un pensamiento reflexivo que además tiene que ser comunicado a otros. Pero como advierte Schön (1982) *los problemas no se presentan al práctico como dados*, éste debe construir el sentido de la situación convirtiéndola en un problema, para esto se requiere capacidades interpretativas. Nuestra intención es que el practicante haga estas lecturas y estos trabajos comprensivos, que se dé cuenta que los problemas de la práctica social no pueden reducirse a problemas instrumentales donde la tarea del profesor se concentra en la acertada elección de medios y procedimientos (Pérez Gómez, 1988).

Las problemáticas que se definen tienen que ver con situaciones complejas a las cuales el docente practicante va cuestionando y respondiendo durante toda la instancia de prácticas propiamente dicha. Son algunos ejemplos de problemáticas definidas por los docente practicantes: *“el lugar y la significación que otorgan docentes y alumnos al espacio curricular X”*; *“ los desafíos que implica, para un docente formado en disciplinas, construir y dictar un espacio curricular organizado por problemáticas”*; *“el valor de los aprendizajes actitudinales en la formación de los docentes de matemática”*; *“la participación de la cultura institucional en las prácticas de aprendizaje”* ; *“ construcción del estilo docente y las matrices de aprendizaje previas”*.

El componente escrito y el acompañamiento tutorial

En la propuesta incluimos un *componente escrito* (Liston y Zeichner,1993) el cual se lleva a cabo a través de registros en los que el alumno reconstruye lo sucedido en su desempeño como docente. Generalmente toma un tinte descriptivo y narrativo de lo sucedido durante las clases que conduce, y se completa con un espacio de reflexión sobre su práctica. La pretensión, por parte de los formadores, es que mediante este recurso se juegue un momento para reflexionar no sólo sobre la acción sino también sobre la reflexión en la acción (Schön,1982). Procuramos, como orientadores, que esta instancia signifique un diálogo consigo mismo y con los profesores que orientan y acompañan al practicante, procurando ir más allá de una autoevaluación (la cual no se descarta) o sobre la administración y dominio de los aspectos técnicos de la enseñanza. Este componente escrito, que representa la instancia de reflexión individual, luego se comparte en los grupos de reflexión, y son especialmente atendidos por el docente tutor. Estos documentos nos han permitido conocer los distintos niveles de reflexión sobre la práctica por los que incursionan los docentes practicantes.

El desempeño del profesor formador cobra mayor relevancia a través de acciones tendientes a promover la interpretación de la realidad educativa en la que se desempeñan, ayudándoles a comprender el contexto social de su ejercicio docente, acompañándoles de cerca.

Una de las estrategias de acompañamiento consiste en la observación de las prácticas. En esta instancia el docente observador también registra los sucesos más relevantes que van transcurriendo durante la clase. Pero este registro, por supuesto subjetivo, busca otorgar al alumno una visión, un reflejo, otra subjetividad, otro punto de vista de su propia práctica; por ello no se limita a una enumeración de hechos, sino que intenta describir situaciones percibidas de la forma más integral posible, incluyendo planteos para pensar y debatir en forma de preguntas y no como indicaciones directas, es decir estimulando la reflexión de los practicantes sobre su enseñanza y su rol. En esta instancia no se pretende dar por “aprobada” o “desaprobada” una clase, sino que se busca construir la práctica como un proceso en pretendido crecimiento hacia el logro de habilidades que confluyan hacia los criterios de aprobación previstos. Al finalizar cada clase, practicante y observador comparten un breve momento de reflexión a fin de explicitar sus percepciones acerca de la misma. Estos diálogos pospráctica, también se incardinan en función de la reflexión sobre la práctica.

Los grupos de reflexión y el aprendizaje colaborativo. No sólo se valora el trabajo deliberativo individual, sino también las reflexiones grupales, con el fin que “las ideas compartidas con los demás se hagan “problemáticas”. En esos momentos deliberativos, el profesor procura disparar más preguntas que respuestas, de modo tal que el práctico pueda iniciar su reflexión, la orientación principal está dada por la pedagogía de la pregunta.

“Los grupos de reflexión constituyeron experiencias sumamente enriquecedoras, no solo para mejorar la acción sino también para revisar nuestros marcos teóricos. Es realmente un modo de trabajo para realizar de por vida”. (N.M. 2003)

Realmente fue un momento de reflexión donde se confrontaron teoría y prácticas y donde se pudo rever ciertos aspectos de nuestra intervención y se generaron alternativas creativas de trabajo que me ayudarán en mi futuro desempeño laboral”. (V.L. 2003)

Qué logran los alumnos con estas intervenciones:

La comprensión del significado de la situación

Niveles de comprensión que van más allá de la anécdota.

Hacer explícitas las teorías y creencias subyacentes a la práctica.

Como hemos dicho en otro lugar (Barroso, 2003) algunos practicantes se entusiasman con este modo de trabajo, concilian, reorganizan, construyen y deconstruyen tanto teoría como práctica y ponen manos a la obra. A otros, en cambio, les cuesta más comprender el marco teórico práctico que se propone y pasan por una etapa de transición en la que se observan trabajos fragmentados, con escasa fundamentación; etapa que da lugar en el transcurso de la práctica a un proceso de aprendizaje muy rico y profundo por medio del cual se inician en este estilo de trabajo, formando su propio estilo. Cada caso es único, cada proceso es personal y como no se pretende una uniformidad de estilos y concepciones, sino justamente la formación del espíritu crítico y de la visión integral de la realidad, se respeta cada estilo buscando el crecimiento personal y profesional del practicante.

2. Caracterización del Caso

Para efectuar la presentación del caso hemos tenido en cuenta distintas dimensiones de los sujetos que han participado en el desarrollo de este proceso de investigación. Teniendo en cuenta la conceptualización de representaciones sociales a la que adherimos consideramos que era relevante para este estudio tener en cuenta:

- Los datos socio-demográficos.
- Los datos administrativos académicos.

Los aspectos socio-demográficos nos permitirán identificar, de un modo más adecuado, algunas características que inciden en la configuración de las representaciones sociales. En este sentido recordamos que las Representaciones Sociales son un tipo especial de conocimiento cotidiano, que posee reglas propias y que permiten que cada sujeto pueda organizar su vida. Éstas construcciones se van configurando a partir de las distintas actividades en las que continuamente participamos y van permitiendo la negociación de significados, a veces explícitos y otras veces implícitos, que se hacen necesarios para con-vivir con los otros.

El status social, las costumbres y valores que detentan los diversos grupos sociales van configurando diferentes representaciones sociales acerca de un mismo objeto o suceso social. Recordamos que, aún, dentro de un mismo grupo social pueden identificarse diferencias en los rasgos de los contenidos de las representaciones sociales.

En cuanto a los datos administrativos académicos, podemos decir que su identificación y análisis permite reconocer los registros que cada integrante del caso posee frente al proceso de formación en el campo de las ciencias de la educación. De este modo podremos acceder a ciertos discursos o concepciones que han ido construyendo respecto del hecho educativo y sus implicancias.

En este inter-juego -entre los procesos sociales y los procesos formativos en el ámbito de la educación formal- quedará reflejado, de un modo más evidente, la configuración que cada integrante del caso ha realizado frente a nuestro objeto de estudio.

Al reconocer las tres dimensiones de las representaciones sociales (la información, el campo de representación y la actitud), sostenemos que es necesario identificar el trayecto vital y el trayecto escolar de cada participante. De este modo podremos tener acceso a parte de los discursos y las prácticas sociales donde cada sujeto ha participado para ir configurando su representación social de Práctica Docente.

El caso está constituido por cuatro alumnas que cursaron la cátedra Práctica Profesional con las siguientes características:

a-Datos sociodemográficos:

En este punto identificamos las principales características que poseían las integrantes del caso construido, como un medio para identificar el contexto sociocultural del que provienen ya que consideramos a éstas como factores configurantes de sus representaciones sociales frente a la Práctica Docente.

-Todas son mujeres. En el planteo inicial se deseaba un grupo mixto pero en el proceso de convocatoria y consolidación del grupo se definió la actual constitución.

-Según la edad pueden identificarse dos grupos:

-Dos son menores de 30 años.

-Dos mayores de 35 años.

-Tres de ellas están casadas y poseen dos o más hijos.

-Tres tienen domicilio en la zona urbana del Gran Mendoza y una en el departamento de San Martín a 50 Km. del Gran Mendoza.

-La procedencia socioeconómica puede identificarse como propia de los estratos medios y medio bajo. (hemos tenido en cuenta, para esta clasificación, las

características de la constitución familiar del grupo de origen, el tipo de ocupación, características de la vivienda y de los servicios que disponen).

Por lo expuesto (Sexo, edad, domicilio, constitución familiar, etc.) afirmamos que el caso está constituido por sujetos de los estratos medios de la zona urbana de la provincia de Mendoza.

b-Datos Administrativos-Académicos:

En este punto tratamos de analizar cuáles eran las principales características administrativas y académicas del grupo, esta acción tenía por objetivo reseñar las características del trayecto de formación profesional en la carrera estudiada.

-Ingreso a la carrera:

-Dos ingresaron antes o durante el ciclo lectivo 1995.

-Dos ingresaron después del año 1997

-Sólo una de las integrantes del caso cursó la cátedra de Práctica Profesional en el tiempo establecido en el plan de estudio

-Dos de las integrantes tenían vinculación con el campo profesional de la docencia (preceptora; maestra de nivel inicial) y dos no tenían vinculación.

-Dos cursaron la cátedra de Práctica Profesional sin adeudar la acreditación de otros espacios formativos y dos debían la acreditación de la cátedra de Orientación Profesional.

-Las cuatro alumnas del caso pertenecen al mismo plan de estudio.

-Todas cursaron la cátedra de Práctica Profesional una sola vez.

De acuerdo a los datos analizados, podemos afirmar que curricularmente se trata de un grupo homogéneo (cursan el mismo plan de estudio), mientras que en los trayectos administrativos existen disparidad respecto al lapso temporal desde el ingreso a la carrera y el cursado de la cátedra de Práctica Profesional.

1. Configuración y rasgos de las Representaciones Sociales acerca de Práctica Docente.

El trabajo indagó los principales contenidos y las fuentes que colaboraron en la configuración de las representaciones sociales que las alumnas poseían respecto de la Práctica Docente en el momento de cursar, durante el último semestre de formación, la cátedra de Práctica Profesional.

El proceso de investigación fue abordando distintas facetas de la vida personal y académica del grupo de alumnas-docentes que constituyeron el caso con el fin de:

- identificar aspectos y dimensiones de sus biografías con el objetivo de reconocer cuáles han sido las características de sus trayectos de escolarización en los demás niveles.
- reconocer la vinculación o no existente con la formación docente y su ejercicio profesional.
- la recuperación que realizaron de su proceso de formación inicial transitado al momento de iniciar el cursado de la Cátedra Práctica Profesional.
- analizar las actitudes que vivenciaron y manifestaron al acercarse, en el marco curricular de la Práctica Profesional, frente al enfoque reflexivo.

Entre las preguntas de investigación que generaron este proceso recuperamos aquellas que hacen referencia al reconocimiento de cuáles son las representaciones sociales que poseen los alumnos que cursan la cátedra de Práctica Profesional respecto de la *práctica docente*?. Pregunta que hizo necesario recurrir al estudio y reconocimiento de los factores que han configurado las representaciones sociales acerca de la *práctica docente* en los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación que cursan la cátedra de Práctica Profesional que constituyeron el caso seleccionado.

En el primero de los dispositivos analizados (Ficha Inicial), se pudieron identificar las principales características de las representaciones sociales respecto de la Práctica Docente al iniciar el cursado. A continuación recuperaremos las expresiones más significativas:

Es la tarea específica de un docente. Es el conjunto de actividades de enseñanza desplegadas en un espacio curricular y que, conjuntamente con la metodología utilizada, marcan el perfil de un docente.

Ficha 1

Significa poder llegar a visualizar desde la práctica personal y grupal los diversos roles o funciones para lo cual nos prepara nuestra carrera o profesión, en una institución determinada en la que se entrecruzan diversas dimensiones.

Ficha 2

Es un espacio que considero de aprendizaje colaborativo, donde los alumnos lo irán enriqueciendo con sus aportes, experiencias previas a la práctica en sí, durante y posterior a éstas con sus reflexiones y vivencias por lo que se va a ir configurando, convirtiéndose en un espacio abierto y de mejora para el beneficio de todos.

Ficha 3

Significa la concreción de muchas expectativas que han ido creciendo en el transcurso de nuestra formación universitaria. Además es clave en cuanto al paso hacia la realidad concreta que espero, para sentirme finalmente inmersa en la docencia.

Ficha 4

A partir de estas explicitaciones iniciales se realizó el análisis y categorización de los emergentes registrados en el desarrollo del periodo de Práctica Profesional compartido. Para efectuar este proceso se utilizaron los registros de observación realizados por los docentes a cargo de la Cátedra, los cuales fueron confrontados con los registros post-desempeño de los docentes alumnos. De este proceso se obtuvieron las siguientes configuraciones:

-La práctica docente era considerada como un espacio social en la que se privilegiaba el encuentro con los alumnos, situación que le otorgaba sentido y significado, en la cual se pueden identificar rasgos específicos.

-Era considerada como un “hacer fundamentado”, en el que se recurre a la teoría con el fin de dar respuesta a los emergentes que continuamente se

presentan y que demandan creatividad y capacidad reflexiva, por parte del docente, con el fin de dar respuestas adecuadas a ellos.

En el proceso de triangulación realizado, a partir del análisis, sistematización e interpretación de los datos obtenidos por las distintas técnicas implementadas, el análisis y confrontación de los mismos según las fuentes de origen se identificaron las Representaciones Sociales de Prácticas Docentes. Expresamos el término en plural ya que considerando a las distintas integrantes del caso, identificamos variaciones en sus expresiones o manifestaciones, pero que comparten las mismas características en sus elementos centrales. Resumiendo estas características centrales podemos resumirlas en la siguiente expresión:

La Práctica Docente es un tipo especial de práctica social, en la cual los sujetos asumen roles específicos según su ubicación en el marco escolar. En este tipo especial de práctica se identifican ciertos criterios de desempeño y evaluación provenientes de la cultura institucional que legitiman o rechazan comportamientos de los sujetos participantes. La Práctica Docente demanda conocimientos previos, actitudes y aptitudes personales, reconocimiento de sus distintas dimensiones y la disponibilidad de estrategias de pensamiento flexible que benefician su desarrollo.

Recuperando lo expresado en el apartado de los referentes conceptuales, sostenemos que...

“...El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas, nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás...” (Jodelet, 1986: 474-475)

Según esta conceptualización y, teniendo presente que entre los objetivos del trabajo figuraba la aspiración de reconocer cuáles habían sido los factores configurantes de las representaciones sociales, se concretó el segundo proceso de análisis. En ese momento se identificaron cuáles habían sido los discursos, las prácticas y las experiencias que aportaron información, significación y referentes valorativos frente a la práctica docente.

Como los principales factores de configuración de las Representaciones Sociales respecto de la Práctica Docente se identificaron:

- la biografía de cada sujeto, en especial se indagaron las biografías escolares.
- la vinculación o no con sujetos de este campo profesional,
- los discursos y prácticas durante su etapa de formación inicial como profesores en Ciencias de la Educación.
- la experiencia o no con tareas vinculadas en este ámbito.

Entre los principales argumentos que permitieron este momento del trabajo, hemos seleccionado algunos que dan cuenta de los hallazgos producidos:

En mi elección vocacional puedo decir que influyó más una cuestión económica que de vocación. Deseaba estudiar Psicología, pero al ser arancelada resultó imposible. Reconozco que ese día que fui a la feria educativa tenía "0"vocación. Buscaba algo en lo cual se pudiera progresar y que se acomodara con mi situación económica, laboral y familiar. Me interesé en su momento por Trabajo social, Minoridad y familia y terminé en Ciencias de la Educación.

A.B.

Los sujetos que podrían haberme influenciado son mis padres, ambos eran docentes. Nunca tuve una maestra primaria o profesor de la secundaria que tomara como modelo, ni que me inspirara deseos de "ser como él".

A.S.

Dar catequesis me permitió darme cuenta de que me gustaba enseñar y el tener un Tío que encontró en la docencia su realización personal y profesional y despertó en mi la pasión por la educación.

D.S..

En estos fragmentos seleccionados, podemos comprobar cómo distintas experiencias que las alumnas-docentes han recuperado y resignificado en este proceso actuaron como factores configurantes de sus Representaciones Sociales

respecto de la Práctica Docente. Cada una de las integrantes del caso ha reconocido que ciertas prácticas aportaron contenidos que luego fueron condensados en su representación de la Práctica Docente. En algunas ocasiones estos elementos configurantes son valorados como deseables, en cambio en otros, fueron causa de rechazo y diferenciación.

La identificación de otros sujetos o de situaciones, prácticas o experiencias facilitó el reconocimiento de ciertos contenidos incluidos en las representaciones sociales. Estos contenidos han sido denominados como rasgos que fueron producto del segundo nivel de análisis realizado.

Uno de los rasgos tiene que ver con la consideración del *espacio escolar como marco social regulatorio de comportamientos*, donde se presentan y se establecen modelos de categorizaciones sociales y académicas de los alumnos.

Este rasgo está presente en los discursos y valoraciones hacia la escuela en general pero principalmente hacia la escuela primaria. Las alumnas residentes advierten lo funcional que estas prácticas escolares han sido a la segmentación social y con ello al prestigio social de ciertos grupos.

Era una escuela de élite, razón por la cual las alumnos que no tenían apellidos destacados o no pertenecían a determinada clase social, no recibían el mismo trato que las demás” (Relato nº 1)

Ellas han vivenciado (y hasta padecido en algunos casos) la regulación de los comportamientos, el disciplinamiento, la instauración de modelos sociales y académicos, principalmente centrados en el de “buen alumno”, el alumno modelo con excelente rendimiento escolar y comportamiento. Y si bien hoy lo recuerdan como situaciones diferenciadoras y descalificadoras, luego dan cuenta del orden incorporado en carne propia. Esto último se observa en las valoraciones que hacen de sí mismas, de sus compañeros y profesores del nivel superior de su escolaridad, por ejemplo. Con lo cual las vemos reproduciendo aquellas valoraciones: la escuela querida, es una escuela ordenada, con altas exigencias, con una disciplina envidiable...

Quizá la insistencia en el modelo académico del buen alumno, desarrollado por aquellos tramos educativos de estas alumnas, resulte, paradójicamente, en que la valoración de la escuela no esté centrada en los aspectos cognitivos, o mejor dicho, en la consideración de los conocimientos que se enseñaban y aprendían, sino en expresiones del currículo oculto especialmente en los aspectos socioafectivos que estas escuelas atendieron o no atendieron. Es lo que queda como sedimento: hablamos de prácticas en las que se estimulaba el buen rendimiento a través de la competencia entre los alumnos, en las que no se promovía la integración de los grupos de pares, en las que existía la sanción social, en las que no se consideraban las situaciones particulares, generalmente problemáticas familiares, de los alumnos. Y así también es que se valoran otras prácticas, de la misma dimensión, por el contrario, y sobretodo en el nivel superior:

“Un día antes de rendir la última materia falleció mi papá, recuerdo que un mes después me pusieron una mesa especial para mí sola, esto me sorprendió y me gustó porque me sentí acompañada” (Relato n° 2)

Otro aspecto identificado en el análisis de las producciones, de las alumnas que constituyen el caso, fue la alusión a las distintas culturas que identificaban en las instituciones y en las comunidades en las cuales transitaron su escolaridad en los distintos niveles educativos.

Podemos afirmar que en sus relatos escritos y en el desarrollo de las entrevistas, explicitan que en el marco de las actividades escolares se producen jerarquizaciones y diferenciaciones en el intercambio de los docentes con sus alumnos, en función de distintos atributos. Entre los más relevantes identificamos:

- El nivel de desarrollo cognitivo o los aprendizajes demostrados por el alumno. En este sentido pudimos reconocer una diferenciación en el trato que el docente o los actores institucionales realizaban con el alumno según las calificaciones obtenidas durante su proceso escolar. Esto permitió reconocer un rasgo en los contenidos que evidencia la relación entre desarrollo cognitivo y pautas disciplinarias:

“Recuerdo que no me gustaba hacer gimnasia más que nada por vergüenza, por mi exceso de peso, y que en ese entonces no se enseñaba el respeto a la diversidad como contenido transversal, por lo que siempre tenía una excusa, pero lo más cómico es que siempre me ponían 10 porque era la abanderada”. (Relato nº 3)

“De cada docente de este nivel puedo rescatar cosas buenas y malas: algunas exigían orden, lo cual me daba seguridad, cosa que sigo necesitando, lo cual noté en la Práctica Profesional. Otras desinterés por la persona, tal vez la palabra no sea desinterés, fue ese preocuparse por llenar cabezas, sin tener en cuenta que esas cabezas pertenecían a alguien que tenía muchas más dimensiones como persona que solo la intelectual”. (Relato nº 3)

“Los recuerdo porque eran los “modelos de la clase”, eran los mejores, por lo menos eso es lo que nos demostraba la maestra. Me recuerdo a mí, en silencio, siempre callada y muy pobre en mis conocimientos”. (Relato nº 2)

-El estrato social de pertenencia. El reconocimiento de los distintos status en el ámbito escolar y la lectura que se realizaba de los sujetos en función de su vestimenta, hábitos o posesiones también ha sido reconocido como rasgo del contenido que las alumnas docentes reconocen en sus representaciones sociales de la Práctica Docente. En este punto se pudo identificar la relación entre la procedencia socio-económica del alumno y las características de su vivencia escolar:

“Recuerdo, un grupo de cinco compañera que provenían de barrios marginales del gran Mendoza, se sentaron siempre juntas en el mismo grupo, a estas alumnas nunca les fue muy bien en el rendimiento, sin embargo en séptimo grado, una excelente maestra, tal vez la mejor que tuve en la escuela, reagrupó el curso, armó grupo heterogéneos en cuanto al rendimiento escolar y gracias eso algunas de estas compañeras mejoraron sus calificaciones y seguramente su estadía en la escuela”. (Relato nº 1)

“En segundo grado ingresé a la escuela Nº 1-123 Patricias Mendocinas, ubicada en la calle Gutiérrez y Patricias Medicinas, escuela modelo de niñas, con uniforme: guardapolvo blanco, medias azules, zapatos negros y vincha blanca. Vestimenta que debía ser respetada del primero al último día de clases” (Relato nº 1)

-Las creencias religiosas o la etnia ha sido otro de los rasgos identificado. En este sentido se pudo comprobar que en la Cultura Institucional de la Escuela operan mecanismos regulatorios que permiten clasificar y jerarquizar las ideologías o culturas de origen de los alumnos. Esta situación en muchas ocasiones opera de modo inconsciente pero que evidentemente producen registros en sus participantes.

Mi experiencia en los diversos niveles de escolarización, están teñidos por un denominador común, de una educación cristiana, religiosa, donde primaba un

clima institucional de afectividad, de atención a cada alumno en particular, como una gran familia. (Relato n °4)

En la universidad ya me encuentro con una educación superior laica, que me brindó un hermoso grupo de compañeras y de relaciones que valoro enormemente. (Relato n ° 4)

Allí en Ezpeleta, el exilio, solo había dos escuelas: la estatal donde asistían muchos niños de escasos recursos o pertenecientes a la comunidad boliviana y la privada en la cual me anotaron.(Relato n° 3)

En los relatos las alumnas-docentes evocan situaciones y sentimientos que aluden a diferenciaciones en el trato cotidiano con sus docentes o con sus compañeros. En la mayoría de las alusiones identificamos que se produce una relación proporcional entre ciertos atributos y fenómenos de interacción. Por ejemplo:

A mejor rendimiento del alumno, se produce un mejor trato y menos rigidez en las pautas disciplinarias aplicadas a dicho alumno, por parte de sus docentes.

A mejor estatus social o nivel socioeconómico del alumno mayores logros académicos obtenidos, aún sin que tenga el alumno que demostrar tal valoración.

A igual creencias religiosas o procedencia étnica del alumno en relación con el docente, menor diferenciación por parte de los docentes o cultura escolar.

Las diferencias entre la cultura escolar, la cual tiende a la homogenización de los sujetos que en ella participan, frente a la negación o desconsideración de las diferencias provoca la obturación de aquellos sujetos que no se sienten contenidos o reflejados en los modelos vigentes de determinados grupos docentes o instituciones educativas. Esta situación tiene especial relevancia para nuestro trabajo ya que las representaciones sociales son construcciones configuradas en la participación social.

En muchos de los casos estos rasgos pueden ser asumidos, reproducidos en el proceso de formación profesional, mientras que en otros, pueden ser considerados como hitos negativos y situaciones que se desean evitar, por

considerarlos dolorosos y estigmatizadores. En síntesis se comprobó que estas situaciones o vivencias en el marco escolar, fuente indiscutida de configuración de las representaciones sociales respecto de la Práctica Docente, pueden ser fuentes de toma de conciencia y de resistencia.

La reflexión sobre los rasgos de la cultura institucional y sobre los modelos escolares vigentes en las instituciones educativas es un proceso que consideramos esencial durante la formación docente. Nuestro interrogante se centra en el valor o impacto que ejerce en la estructura socio-cognitiva el abordaje de un enfoque determinado.

En el próximo apartado se profundizará la relación que se pudo entablar entre las representaciones sociales de Práctica Docente, sus factores de configuración y los rasgos sobresalientes de su contenido con el Enfoque Reflexivo.

2. Relación entre las Representaciones Sociales de Práctica Docente con el Enfoque Reflexivo

Otro de los objetivos del trabajo hacía referencia al papel que jugaban los contenidos de las Representaciones Sociales sobre Práctica Docente con la propuesta desarrollada en la Cátedra “Práctica Profesional” en base al Enfoque Reflexivo.

Con el fin de dar cuenta de este segmento del trabajo es que a partir del proceso compartido, el equipo de trabajo diseñó nuevos instrumentos que permitieran resignificar el proceso durante el desarrollo de este espacio formativo. A partir del reconocimiento del contenido y la identificación de los factores configurantes de las Representaciones Sociales se abordó su relación con el enfoque de la cátedra. Para ello los integrantes del equipo y las integrantes del caso construido fueron implicándose en el análisis de esta relación.

Consideramos relevante mencionar que en el momento de desarrollar esta fase del trabajo todas las alumnas ya habían tenido experiencias como docentes fuera del espacio formativo. Situación por la cual también se incluyó, en los dispositivos, que fueran ellas mismas las que expresaran y ejemplificaran las diferencias entre sus concepciones frente a la Práctica Docentes antes y luego de ingresar al campo profesional de los Profesores en Ciencias de la Educación.

En mucho de los casos se pudo ver una clara recuperación y confrontación del proceso de formación inicial con el desempeño profesional.

El análisis que a continuación se presenta da cuenta de la interpretación de las prácticas y de los discursos de las alumnas-docente respecto de la práctica docente en sí, a la vez que muestra la relación entre sus representaciones sociales y la reflexión sobre la práctica. A partir de la indagación dimos con:

- la relación entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción del docente.
- La participación de la subjetividad del docente en los procesos de enseñanza
- La consideración, en el análisis de la práctica, de las múltiples dimensiones que en ella intervienen (social, política, institucional, curricular, de los grupos y comunidades en particular, inclusive las biografías y subjetividades de los sujetos intervinientes)

Los debates entre el pensamiento y la acción

Si recuperamos algunos fundamentos respecto del enfoque reflexivo como modalidad de trabajo en el espacio formativo de Práctica Profesional vemos que *la práctica se presenta como posibilidad para la toma de conciencia y para la generación de conocimientos* (conocimientos que se construyen en la acción)..

En la toma de conciencia aparece la constatación de los saberes que se poseen y de la escasa experticia que sobre los mismos se tiene. En el caso de estos docentes practicantes es importante considerar que se dan cuenta de que poseen sólidos esquemas teóricos productos, casi siempre, de la formación académica, pero que no poseen esquemas de acción correspondientes con aquellas teorías.

Sin embargo, en estas instancias de reflexión sobre la práctica pueden darse cuenta de estos vacíos prácticos. Con mayor o menor nivel de explicitación de este problema, los docentes practicantes van dando cuenta de que en la acción pueden apelar a esquemas prácticos que no se condicen con lo que han sostenido en los fundamentos de su proyecto de intervención docente.

Cuando estudiábamos a Ausubel vimos que para él un aprendizaje sería significativo sólo si había conocimientos previos en los cuales se pudiera "anclar". Siempre adherí mi postura a esta teoría, y sé que Graciela también. Pero este "cómo" es el que me viene atormentando desde hace mucho tiempo: cómo lograr que los alumnos construyan verdaderamente, que realmente sus aprendizajes sean significativos. Siento que muchas veces he tenido un doble mensaje, o mejor dicho, una separación entre lo que digo y lo que hago. Quiero que mis alumnos construyan, resignifiquen, conozco metodologías desde la teoría pero no puedo lograrlo. (...) Estoy segura de lo que quiero, sé a donde quiero llegar, lo que tengo

que aprender es cómo. Siento que tengo fundamentos para mi postura pero necesito formas, caminos. Necesito consolidarme en esto.

De registro de reflexión nº 1

Advierten las contradicciones, que surgen en la reflexión en la acción (Schön, 1982). La adhesión conciente a modelos y enfoques de enseñanza determinados no deja de lidiar con las matrices previas, con aquellas formas de aprendizaje y de enseñanza que han sido parte de sus biografías y que han sido valoradas como “buenas prácticas” en algún momento, y a pesar que hoy se critican y se menosprecian siguen vigentes:

¿Por qué pienso hoy que si no expongo el tema los alumnos van a sentir que “no hicimos nada”? ¿Habrán sentido esto? ¿Por qué siento algo que se opone a lo que pienso?

De registro de reflexión nº1

De todos modos es importante reconocer el valor de la situación de aprendizaje en la práctica, no solo por esta toma de conciencia sino por el desafío de buscar las formas, de proponerse encontrar los caminos para resolver las contradicciones entre pensamiento y acción y consolidar un nuevo saber práctico.

En cuanto a mi problema práctico creo que hoy puedo definirlo en forma más precisa. El “cómo” que siempre estuvo en mi mente se relaciona directamente con “la problematización” de los contenidos. ¿Hasta dónde nuestra presentación de los temas llega a problematizar a los alumnos? Creo que este es, al menos para mí, un aspecto relevante en la práctica docente ya que sin él, el aprendizaje nunca será significativo.

De registro de reflexión nº 2

La práctica colabora, además, en reunir pensamiento y acción. El conocimiento teórico que estos docentes practicantes declaran saber, se reúne con la acción, es decir con un nuevo saber práctico:

Además este tipo de clases nos hizo tomar conciencia de la importancia de la mediación docente como orientadora del proceso de aprendizaje; rol para nada pasivo, o que no viera desde afuera o desde arriba ese proceso, sino todo lo contrario, vivido a la par de los alumnos. Esto nos permitió darnos cuenta de qué dificultades aparecieron, qué les resultó más significativo y hasta dónde se comprometieron [las alumnas].

De registro de reflexión nº 2

Hay algo importante que destacar: el número de alumnos es muy elevado, son 53 y esto hace que los grupos sean muy numerosos, por esto una de las actividades de hoy fue en pareja; esto favorece y permite mayor y mejor participación. Pero

esto puede darse en algunos trabajos solamente, ya que cuando es más extenso o requiere mayor producción se dificultaría la mediación.

De registro de reflexión nº 2

La práctica les permite, a estos docentes, cuestionar las contradicciones que advierten entre sus proyectos, pensados desde determinados enfoques, y la acción que van gestando en el aula. La permanente revisión de esas contradicciones les ayuda a aprender, a volver a proponer e intentar. Advierten, en la reflexión en la acción y en la posterior reflexión a la acción (Schön), que las contradicciones tienen que ver con el juego o la intervención de sus matrices previas, con sus afectos o con la intervención de su subjetividad. Así también descubren la falta de esquemas de acción para concretar sus proyectos. Pero en esa búsqueda de la coherencia también hace falta un límite que lo aporta el conocimiento de la lógica de la práctica. Esto es, que estos docentes practicantes adviertan que la práctica es contradictoria, que no es prolija en la determinación y concreción de pasos o momentos, y que no existe una correspondencia exacta, sin inconsistencias entre la teoría y la práctica.

Si no advierten esta pretendida y rigurosa correspondencia en sus reflexiones, pueden obturar el proceso de aprendizaje que han iniciado, la búsqueda, y la valoración del aprender del error, a la vez que pueden tornar, sin querer, a concepciones epistemológicas que reúnen a teoría y práctica en una correlativa linealidad. Edelstein y Coria (1995), tomando como referente a la sociología francesa, en especial de Pierre Bourdieu (1991), nos ayudan a entender que lo que define la práctica es la incertidumbre y la vaguedad, puesto que se rigen por principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación, según la lógica de la situación y el punto de vista parcial que esta impone. En la situación, según las autoras, se pone en juego un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que se enfrentan.

Consideramos que es aquí donde identificamos que los contenidos de las representaciones sociales hacen su emergencia y desde allí se resuelven algunos emergentes sin poder recurrir a sus estrategias de reflexión. Se produce en estas situaciones cierta “naturalización”, desde la cual surgen criterios de acción que

permiten resolver el conflicto presentado desde lo ya conocido o a partir de preceptos ya concebidos y no pensados.

La práctica obedece a este sentido práctico, está atrapada en el presente, lo que excluye el retorno sobre sí, ignora el principio que la guía. El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. Parafraseo sin cita

Desde esta perspectiva, la práctica obedece a una lógica específica que la define y otorga singularidad, no se reduce ni es equivalente a la lógica teórica que intenta explicarla. Los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero. Es decir, no hay axiomas claramente determinables, ni reglas conscientes ni constantes, la práctica es el resultado de la aplicación de principios de la percepción y de acción nunca explicados. La ambigüedad es su resultado, lo que las aproximaría a la obra de arte.

Según las autoras, comprender esa lógica, que “no obedece al pensamiento, a los conceptos, no se objetiva mientras actúa, sino que se rige y organiza por el sentido práctico”, requiere de una “toma de distancia” que permita captar en un instante hechos que sólo se producen en una sucesión. Según Edelstein y Coria, tal trabajo solo es posible con la mediación de otros sujetos, que en posición de observadores, tendrían la difícil tarea de estar fuera del juego, de ser espectadores, con el riesgo que ello implica, y comprender lo que allí se juega, intentando recuperar el sentido que tiene la acción para los sujetos que son sus protagonistas.

Por ende, tal cual los aportes del enfoque ecológico, las dimensiones contextuales y afectivas tienen que ser consideradas como determinantes tanto de las acciones como de los procesos cognitivos y de los conocimientos que se construyen. Al considerarlas se deja de lado la supuesta linealidad entre la actuación del docente y sus juicios y decisiones; es decir entre pensamiento y acción, ya que las teorías, creencias no actúan como aspectos racionales siempre, también hay cuestiones latentes que hacen virar la acción respecto de lo planificado o pensado.(Barroso, 2008)

La práctica como encuentro/ desencuentro de culturas y propuestas.

Es indiscutible la importancia que supone para los docentes, en situación de practicantes, concretar un proyecto pedagógico en la práctica. Esto es, poder desempeñar el rol como enseñantes teniendo en cuenta una propuesta de intervención en la que se ha puesto mucha dedicación y vigilancia para lograr un proyecto coherente y significativo para los alumnos. *Las prácticas*, al menos desde el planteo de este texto que es la Práctica Profesional en Ciencias de la Educación, motivan a los practicantes a desarrollar su proyecto de la misma forma, es decir con dedicación y cautela por la coherencia de principios pero sobre todo con muchas expectativas hacia el desarrollo de una propuesta que se enmarca en determinados enfoques de enseñanza a los que se los considera e interpela constantemente.

Hay mucha tensión entre el proyecto y la acción, principalmente porque se está, en muchos casos, frente a la primera ocasión de concretar un proceso de enseñanza iluminado por ciertos fundamentos y principios. Las expectativas hacia la configuración de un proceso de enseñanza coherente con ciertos principios desvela a más de uno de estos sujetos en la acción. La reflexión sobre la práctica está centrada en esta vigilancia epistemológica que, a la vez suscita otros problemas.

Es en ese marco de preocupaciones-ocupaciones que descubrimos a estos docentes practicantes dando cuenta de los desencuentros entre sus propuestas pedagógicas y los intereses y actitudes de los alumnos respecto del conocimiento y del aprendizaje escolar. Las preocupaciones se hacen un poco más álgidas al considerar que los alumnos con quienes intervienen son jóvenes adultos, del nivel superior, y pertenecientes a carreras de formación docente.

En dos de los casos analizados encontramos una propuesta pedagógica para alumnos de carreras de formación docente, enmarcadas en enfoques constructivistas del aprendizaje, enroladas en la búsqueda y consideración de los saberes de los alumnos, en el respeto por sus intereses como sujetos de aprendizaje y por sus personas, en la relación dialógica con el otro tratando que sea partícipe y autor de la propuesta. Pero frente a esto se encuentran con alumnos que no demuestran valor por estas propuestas, desaprovechan los espacios como interlocutores para sumirse en el rol de alumnos (sin luz), con poca motivación hacia el conocimiento de las ciencias de la educación, y de la pedagogía en general.

Tamaño sorpresa los lleva a nuevos interrogantes para esta realidad, a la vez que devela ciertas concepciones o creencias respecto al enfoque de fundamento y respecto a la adhesión que esperaban que los alumnos tuvieran hacia estas propuestas. Nuevamente aquí, observamos que los rasgos de las representaciones sociales emergen como obturadoras de nuevos y más profundos niveles de reflexión.

Referimos a un encuentro/desencuentro de propuestas y culturas porque la práctica así se muestra, como escenario de desencuentros entre la cultura de los docentes y la de los alumnos; y con ello desencuentro de expectativas e intereses entre lo que proponen “estas” docentes a “estos” alumnos.

Presentamos nuestra unidad didáctica e hicimos hincapié en el eje transversal “el valor formativo de la educación Física”. No me quedé muy convencida sobre si los alumnos entendieron a qué nos referíamos o cuál era nuestro interés al respecto. El problema es que quizás no les llame la atención, siendo que para nosotras es importante. Creo que vamos a tener que cuidar este aspecto. No sé si vamos a poder profundizar sobre este eje.

De registro de reflexión nº 5

Siento mucha preocupación por la falta de participación de los alumnos en las clases; sobre todo porque Mercedes nos dice que en otros espacios son más participativos. ¿Será sólo nuestra propuesta que no los interesa? Personalmente creo que los temas también influyen en la motivación. (...) Analizando objetivamente nuestra clase de hoy creo que si bien puedo verla enmarcada desde una teoría constructiva, pienso que hemos dejado de lado el conflicto cognitivo que planteamos para todo nuestro proyecto de intervención, deberíamos retomarlo y relacionarlo con las distintas estrategias desarrolladas.

De registro de reflexión nº 6

Con Graciela queremos ser coherentes con la teoría que hemos estudiado y con la que hemos adherido en muchos aspectos. Sabíamos muy bien lo que queríamos: y esto era “indagar” y que los alumnos “indaguen sus propios conocimientos”. Pero al finalizar esta primera clase tuve la sensación de que “algo faltó”. Me sentí rara, tuve sensaciones mezcladas de incertidumbre, vergüenza y de miedo, pero a la par de todo esto creo que fuimos coherentes.

De registro de reflexión nº 1

En las notas analíticas adelantábamos parte de estas interpretaciones:

“La propuesta de las docentes estaba centrada – al parecer- en el valor de la Pedagogía, en una oportunidad para convertir la enseñanza en una instancia de encuentro entre seres, en una situación dialógica. Pero esa expectativa se topa con alumnos que no alcanzan a darse cuenta del sentido y el valor de esta propuesta, sumidos en las características más comunes de la escolarización disciplinadora. Tanto la observación como la reflexión de la práctica de estas docentes están centradas en la evaluación de la distancia entre el desarrollo y el proyecto. Pero esta reflexión se descentra y se concentra en los alumnos al considerar la corresponsabilidad que les cabe en sus propios procesos de aprendizaje, aun más al tratarse de alumnos del nivel superior y de la formación docente. Analizan la participación del sistema educativo, y de la institución constituyendo sujetos pasivos, acríticos, que no toman protagonismo en su formación. Y les preocupa la intervención docente que estos alumnos necesitan para acercarlos a relaciones pedagógicas distintas por sobre todo teniendo en cuenta que van a ser docentes. Es decir, reflexionan sobre el desinterés por lo pedagógico, tanto por su contenido como por sus formas, de estos alumnos futuros docentes, atendiendo a las posibles consecuencias ligadas más a la reproducción de relaciones educativas no pedagógicas”.

No hay coincidencia, no hay acuerdos entre lo que unos y otros quieren, se desencuentran.

En la observación de clases también se connotan estos significados:

Las docentes presentan la unidad didáctica y sus bloques, presentan el curso de los temas a enseñar. En la exposición hacen hincapié en el eje transversal que han diseñado para su propuesta: El valor formativo de la educación física. Hacen preguntas para conocer si los alumnos significan o comprenden este eje como contenido transversal.

Sólo algunos alumnos, de los pocos que son, dicen algo.
Pero también les preguntan si están de acuerdo con esta propuesta pedagógica. Los alumnos no dicen nada, tampoco hay otra expresión de aprobación o de desaprobación. Frente a esto N. P. (una de las docentes) expresa el significado para ellas como profesoras. Luego los invita a pensar en la propuesta. (parece que no queda conforme con que no se expresen a favor o en contra de la propuesta, entonces les dice que al menos lo piensen) [...]
S.M.(una de las docentes) vuelve a preguntar sobre si acuerdan con el tema. Pocos alumnos contestan.
N.P. vuelve a intervenir. Insiste: Esto es una propuesta- con lo cual parece reforzar el mensaje y exhortar a los alumnos a que hablen. De inmediato expresa sus percepciones sobre el tema (sin querer?) [...]
Siguen los acuerdos, ahora sobre la evaluación
Los alumnos permanecen en silencio.
S.M. insiste en lograr la apreciación de los alumnos a lo propuesto. Un alumno pregunta: Va a estar la profesora?
S.M. vuelve a requerir sus apreciaciones proponiendo o rechazando.
Una alumna interviene: -Queremos que las actividades se terminen aquí (quiere decir en clase).
Otra alumna pregunta: - Qué bibliografía van a usar para las evaluaciones? La que ya tenemos?
N. P. contesta refiriendo a que la evaluación será de proceso y de resultado, que la evaluación de proceso se irá realizando a partir de las tareas... pero es interrumpida por la misma alumna que insiste en la pregunta. Ahora la explicita mejor, quiere saber si van a cambiar la bibliografía que les dio la profesora del curso.

De registro de observación

No dejan sin embargo de asumir algunos problemas directamente relacionados. Uno tiene que ver con la experticia, o más bien con la falta de experticia, con la situación de prueba o de aprendizaje (que son las prácticas) para lograr acercarse a propuestas de desempeño docente coherentes con ciertos enfoques y modelos de enseñanza. Es decir, asumen que no son expertos en la práctica de estos enfoques, y que están construyendo ese saber práctico.

También hay otro punto de relación con respecto a esto último y tiene que ver con otro de los caracteres de la práctica: la contradicción, la paradoja.

El desencuentro despierta, por supuesto, los afectos. La subjetividad del docente se hace presente. Se enoja, tiene por momentos tramos de angustia, de inseguridad, de dudas. También hay expresiones de lo contradictoria y paradójica que resulta la práctica. En este caso se devela al docente queriendo formar estudiantes críticos y creativos, pero al encontrarse con estudiantes que no participan en el diálogo, los orienta en el pensar y en el hacer. Esta doble actitud lleva al docente a desear que el estudiante haga lo que él le enseña, que le

interese lo que a él le interesa. Vemos que esta dimensión de las representaciones sociales tiñe e invade el encuentro entre los participantes del hecho educativo.

El descubrimiento de las contradicciones y de las paradojas de la práctica conllevan al replanteo de sus metas, de sus expectativas pero más aun al de sus ideales capturados en los modelos de docencia que esperan configurar o responder ligados a la representación de un docente que no impone, que basa su práctica en el diálogo y en el respeto. Hay entonces una confrontación entre el docente que se quiere ser y la práctica. Sin embargo, en la confrontación no existen actitudes de abandonar rápidamente sus fundamentos, sus perspectivas y modelos que quieren concretar también en la práctica. Más bien existe una actitud de búsqueda, de seguir probando como concretar estas propuestas y reunir las con los intereses de los alumnos.

Hoy fue un encuentro muy especial. Comenzamos invitando a los alumnos a recuperar lo trabajado en el encuentro anterior. El supuesto diálogo fue muy pobre y casi totalmente inducido por nosotras, siendo que no era lo que pretendíamos o esperábamos. Esta vez nos confiamos demasiado en la dinámica grupal que se había presentado en la instancia anterior. Es decir, creímos que al haber generado otro tipo de actividades, el grupo respondería de forma comprometida. Considero, a esta altura, que por más que se los invite a una variedad de estrategias grupales y/o individuales, el grupo no cambia demasiado su actitud. Con esto no quiero desligarme de la responsabilidad que me compete en cuanto a la mediación adecuada. Quizás aún no hemos encontrado el camino correcto. El problema es que ya no hay tiempo para seguir experimentando o buscando la "transformación" tan ansiada por nosotras.

Sigo comprobando que la docencia no es fácil. Aparecen contradicciones. Si hablamos de seguir sus intereses, me pregunto ¿y si no los tienen? ¿Y si realmente no les interesa la materia? Algo que me cuesta aceptar.

De registro de reflexión nº 7

Las contradicciones, los desencuentros hacen que estos docentes se vean transitando una crisis entre conceptualizaciones y reconceptualizaciones, hay movimientos hacia el cambio y retrocesos, idas y venidas que conforman este tránsito. Por momentos se vuelve a las matrices previas, a las que les dan seguridad, se torna a las prescripciones y se cree que es la poca habilidad con ciertas técnicas de enseñanza lo que hace que los proyectos no salgan como quieren, demostrando así el retorno a las matrices técnicas que alimentaron su formación inicial.

En uno de los casos observados la docente practicante expresa: “- *En cuanto al tiempo vemos que es muy difícil cumplirlo como se programa-*”, con lo cual parece expresar un conocimiento que se construye desde la acción. Pero inmediatamente expresa: “- *de todas maneras tenemos que lograr que se cumpla-*”, con lo cual parece anular el conocimiento construido en la acción con un retorno a los mandatos, a la teoría como prescripción de la práctica.

La relación entre contenido de las representaciones sociales sobre práctica docente y el reconocimiento del valor del enfoque reflexivo para abordar y/o resolver emergentes durante el encuentro parece materializarse en estos momentos. El resolver el conflicto desde la intuición se opone a la utilización de las estrategias construidas antes, durante o luego de la reflexión. Es en este sentido que comprobamos el valor de este análisis y la complejidad que ello implica.

La subjetividad del docente, una dimensión de la práctica docente:

Un lugar especial en este análisis tiene la implicación personal del docente en su práctica. Con esto queremos aludir a *la consideración de la subjetividad* de cada uno como docente en situación de aprendizaje, como sujeto cuyos afectos y saberes son considerados a la hora de analizar los sucesos que se han desarrollado.

Al respecto, E. Achili, colabora en la observación y el análisis de los modos dicotómicos/ disociados con que suelen ser tratados las distintas realidades: “Particularmente subrayo aquí, por la presencia en la configuración de las prácticas docentes, las disociaciones que se plantean entre “experiencia” y “teoría”, entre “emoción” y “razón”, entre “afectividad” y “conocimiento”.(2000:20) Estas dualidades y disociaciones tienen que ver con las prescriptivas formas de inmiscuirse en la práctica desde modos objetivos, a veces hasta con total asepsia de los componentes subjetivos que se implican en toda práctica social intersubjetiva. Propone la categoría de *modos de aprendizaje burocratizados* para describir aprendizajes que se producen desde una lógica externa/ ajena a los

sujetos, generando diferentes modos de disociación en el trabajo con el conocimiento.

Puede servirnos este aporte para dar cuenta de lo contrario, es decir de la implicación del sujeto, en este caso el docente tanto en calidad de enseñante como de aprendiz. Ya que observamos a estos docentes practicantes, en el proceso de reflexión, aludiendo a su afectación con los temas que enseñan, o bien con las afectaciones que las dinámicas de los grupos les provocan. En sus análisis refieren a ¿qué les pasa a ellas con estos temas?, ¿y con este conocimiento? ¿cómo les afecta en su calidad de docente que está aprendiendo la práctica? Y cómo en su calidad de enseñante. Observamos que estas preguntas tienen un sentido proyectivo, en el sentido que al hacerlas están teniendo en cuenta el aprendizaje de los alumnos. Es decir, en esta trama de problemas, de reflexiones y descubrimientos de teorías y razones, no deja de estar presente que la finalidad de someterse a estas reflexiones está en la intención de no obturar el aprendizaje de los alumnos.

En uno de los casos analizados, la docente en su proceso de reflexión sobre la práctica se encuentra con sus creencias, con sus percepciones respecto al tema que enseña: la investigación educativa. Se da cuenta que asocia este asunto a otras profesiones; analiza que la sociedad, ella y en general todos los docentes se sienten ajenos a este ámbito de producción científica; aparece entre estas concepciones subyacentes el papel de “ejecutor” que siempre rodeó al docente como transmisor de saberes que no produce.

Esa creencia, incluida en su representación social de la práctica docente, le devela en qué posición está como docente respecto del tema en su sentido y significación para ser enseñado, y descubre el nivel de saberes y conocimientos que como docente posee para poder enseñar. Estas reflexiones la ponen en el camino del aprendizaje de sus alumnos, al darse cuenta que como docente no es neutral al conocimiento, su poca idoneidad para enseñar estos contenidos más sus creencias respecto a los mismos juegan un papel determinado en el proceso de enseñanza.

Con respecto al tema con que inicié este anecdotario, he pensado mucho y creo que encontré algunas respuestas. Pienso que el tema "investigación" está socialmente relacionado con personas profesionales de la medicina, de la física, de la química, desde la antropología, la sociología pero no así tanto de la Educación. Creo que la sociedad no relaciona a un docente con la investigación y más aún, pocos docentes sienten estar capacitados para elaborar y poner en marcha un proyecto de investigación. Considero que esto influye en el momento de plantear un conflicto cognitivo, ya que éste consiste en provocar un desajuste entre los conocimientos previos y los nuevos y son muy pocos y pobres los conocimientos construidos de investigación, tanto en nosotras como en los alumnos. Todo esto lo pienso buscando una respuesta a por qué nos ha costado tanto "engancharnos" con el tema. La significatividad y el sentido deberían estar presentes en nosotras como docentes y en los alumnos.

De registro de reflexión nº 3

Darse cuenta de los procesos subjetivos que se expresan en la práctica, analizarlos para criticarlos implica ir en contra de un objetivismo. Dice Davini (1995:126) " la fuerte influencia del objetivismo en la formación de los docentes ha llevado a que con frecuencia se desestimen los procesos de reestructuración perceptiva que es necesario producir en los sujetos".

Estar en la práctica les permite seguir descubriendo otras facetas de la misma y también dimensiones de la práctica docente que ejercen. Es así que *la práctica, se significa como expresión de lo auténtico*. Esto supone una evaluación de la situación práctica en la que actúa este docente practicante. Supone un darse cuenta de que en la práctica hay escaso margen para las posibles impostaciones. En la práctica la actuación muestra lo más auténtico, hay poco lugar para la impostación. Diríamos también para la ficcionar algo que no se es o no se tiene.

Y aquí aparecen relacionadas la práctica con *las prácticas*, ya que, de acuerdo al carácter evaluativo de estas últimas, pueden llevar a este docente practicante a impostar en la práctica, aunque con poco éxito, ya que en la misma termina mostrándose tal cual es. A esto mismo refiere una de las docentes practicantes del caso cuando advierte que, direccionada por un mandato interno que regula sus intervenciones y la de sus alumnos, manda o exige a los alumnos que hablen cuando estos no muestran querer hacerlo, y por *salvar su momento*, insiste en esto. Lo auténtico de su práctica es no tener o no conocer otra estrategia para la participación de los alumnos que no sea apelando a la expresión oral.

Con todo el derecho del mundo, algunos alumnos no querían hacer uso de la palabra. No se me ocurrió mejor idea que “presionarlos”, con la consecuencia directa de provocarles incomodidad. Ahora me pregunto: ¿de qué sirve que hablen si no están a gusto?. Creo que la búsqueda de ese tipo de participación no lo hice para enriquecimiento real de los alumnos, sino para salvar “mi momento”. (...) El problema es que en realidad no incentivé a la participación con otra estrategia que no fuera la del discurso. La propuesta del alumno sigue siendo una respuesta del docente. Así no dejo espacio a la espontaneidad.

De registro de reflexión nº 8

Las dimensiones de la práctica docente

En el análisis del proceso de enseñanza que llevan a cabo estos docentes practicantes podemos identificar fases (Jackson) y elementos de las mismas que tienen que ver con los momentos de este proceso: la fase preactiva de la enseñanza correspondiente con los momentos del diseño del proyecto y de la preparación de su desarrollo; la fase activa dada en el desarrollo de aquel proyecto, en la interacción con los alumnos y la institución; y la fase posactiva a la que correspondemos con los momentos de reflexión sobre la práctica.

En la conjunción de todo este proceso en que el docente practicante se inmiscuye con la enseñanza, se da a la vez un proceso de aprendizaje mediado por sobre todo por los procesos de reflexión sobre la práctica. Así entonces observamos el juego de las contradicciones y la experimentación de estas, como así también el sentido de la práctica como compleja y cargada de valores. Podemos advertir que en la fase preactiva y posactiva se sostiene un proyecto en fundamentos paradigmáticos respecto de la enseñanza, de la pedagogía, y de la educación en general que, a la hora de la fase interactiva se va corriendo de lugar, entra en desfases con la acción, lidia con la subjetividad, con las condiciones que pone el contexto de enseñanza y los caracteres de los alumnos.

En los demás puntos analizados en este capítulo hemos pretendido dar cuenta de este proceso crítico, de idas y vueltas, de conceptualización y reconceptualización que van haciendo los docentes practicantes principalmente cuestionando la relación teoría-práctica.

Pero no solo ese es el contenido de las reflexiones, hay otros, entre los que nos queremos detener por su importancia respecto a las representaciones que van develando, nos referimos a la comunicación didáctica.

Encontramos los siguientes significados en relación a la comunicación como la forma que sostiene al desarrollo de la propuesta de enseñanza. Para algunos de los docentes practicantes la clase se considera un encuentro, y la comunicación en ese encuentro es comunicación dialógica. El alumno es considerado como un interlocutor (Prieto Castillo,1995) alguien que tiene voz, participación y decisión en el proceso de enseñanza que se le propone. Así vemos que algunas de las docentes practicantes emprenden sus prácticas considerando a este alumno como interlocutor válido en la elaboración de la propuesta de enseñanza. Los desencuentros, ya vimos, no se hacen esperar, este posicionamiento e invitación resulta raros y desconocidos para los alumnos, el desinterés connota más que una desvalorización un desconocimiento por el sentido de la propuesta en la que se les invita a formar parte. Mientras que por parte del docente este desencuentro es leído como una desvalorización.

El desencuentro entre intenciones e intereses también se convierte en asunto de reflexión, y con ello en proceso de aprendizaje. Se revisan las expectativas hacia el alumno joven-adulto como parte del concepto que tienen de estos alumnos, por ejemplo, aparecen muy fuertemente marcadas las expectativas hacia un alumno del nivel superior, como autónomo y corresponsable de sus aprendizajes. El debate interno lleva también a la revisión de las representaciones: ¿qué es participar? ¿ qué estoy esperando que los alumnos hagan cuando les pido que participen? ; también se revisan y cuestionan las acciones respecto de los estilos de comunicación que cada uno como docente desarrolla, ¿qué se permite y qué se obtura con los mismos?

A cuenta también se trae a este debate la consideración de la biografía escolar de estos alumnos para volver a considerar el desfase entre las expectativas y la realidad de estos alumnos estudiantes del nivel superior. No solo la biografía escolar de estos alumnos es interpelada, también el sistema educativo en general en cuanto a su participación en la construcción de los sujetos

disciplinados. Y la institución y su propuesta curricular también son participadas al ruedo: La institución formadora de docentes y sus viejos debates sobre la valoración de la formación pedagógica vs. la formación disciplinar, el currículo oculto y la posible derivación en la formación de un alumno estratégico al que solo le importa recibirse.

Siento la necesidad de volver atrás en sus historias escolares y ver en dónde quedó la posibilidad de invitarlos a ser personas críticas. Entonces pienso en el contexto de estos alumnos, en el entorno social y los grandes dilemas que hoy sorteas la educación. ¿En qué condiciones llega un alumno al nivel superior? ¿Alguna vez se les habló de autonomía? ¿Alguna vez se les permitió construir su propio aprendizaje? ¿Alguna vez se los invitó a exigirse al máximo a cada uno de ellos? Creo que la pregunta esencial sería ¿importa aprender? ¿Cuál es el fin de estudiar una determinada carrera, cualquiera que esta sea? Más allá de la consecución de un título.

Y la institución ¿qué lugar le está dando a este tipo de saberes? “Acreditar” para titularse. ¿Saber como mercancía negociable? O ¿saber como conocimiento indispensable e insustituible? Hago esta relación porque considero, por la experiencia vivida, que la didáctica y sobre todo el currículum, necesitan de un nivel de reflexión que aun no conoce este grupo en cuestión.

Por tanto, ¿no sería conveniente que este espacio curricular fuera integrado en años superiores? Y además más cercano a la práctica docente. Casi me da a pensar que para la misma cultura institucional es “sacarse un peso de encima lo antes posible”. Ojalá esta percepción sea errónea.

Volviendo un poco a los saberes, me llama la atención el problema que se presentó al querer evocar aprendizajes previos de otras materias. Por un lado, creo que no guiamos adecuadamente la evocación, pero por el otro he notado que, de las materias relacionadas a la pedagogía, les cuesta recordar su contenido, no así de las materias que hacen referencia al desarrollo motor, la actividad física, etc. Vuelven a quedar descubiertos los intereses personales. Y quizás también, la tendencia cultural de la carrera y/o la institución. Siento que para los docentes de materias como la didáctica y el currículum, es una tarea ardua promover el compromiso con la formación docente dentro de la Educación Física. Cómo revalorizar, entonces, la pedagogía, si no tiene todavía adquiridos ciertos hábitos de estudio, cierta autonomía para aprender. Quizás aun no han hecho concientes sus capacidades.

De registro de reflexión nº 8

Traemos a este análisis estos contenidos porque los mismos dan cuenta de cómo en la reflexión sobre la práctica se hacen partícipes distintas dimensiones de la práctica docente, y si bien se parte de lo que pasa en el aula, la misma no se restringe a este espacio. Se da cuenta de como en la practica docente intervienen distintas dimensiones –sociales, históricas, institucionales, curriculares- que entretejen lo que pasa en el aula.

CONCLUSIONES

A modo de cierre:

Hemos optado para esta etapa de cierre reconstruir el proceso de análisis en una síntesis que muestre articulaciones entre los constructos estudiados. Para esto nos valemos de las preguntas que orientaron el proceso investigativo, recordemos que las mismas se plantearon en los siguientes términos:

¿Cuáles son las representaciones sociales de práctica profesional que sostienen los alumnos-docentes?

Para favorecer la lectura del proceso presentaremos, en primer lugar, la reconstrucción de las características principales de las Representaciones Sociales que el caso detenta acerca de la Práctica Docente. En un segundo momento se analizarán los principales rasgos que pudimos reconocer en sus contenidos, para luego sintetizar las fuentes o factores que pudimos identificar en su configuración.

El proceso de explicitación de las Representaciones Sociales, acerca de la Práctica Docente, fue concretado reuniendo las expresiones y sus ajustes producidos en la reflexión compartida con las integrantes del caso durante todo el proceso.

Para ello recurrimos a las producciones escritas al iniciar el cursado de la cátedra (Ficha inicial) para luego ir refinando sus contenidos a partir de la implementación de los distintos dispositivos en las distintas fases del proceso. En especial utilizamos los Relatos de su biografía escolar y la Entrevista implementada una vez acreditado el espacio formativo y habían ingresado al campo profesional de los Profesores en Ciencias de la Educación.

A partir del reconocimiento de las Representaciones Sociales como un tipo especial de conocimiento cotidiano, con organización propia, complejo y dinámico, que se construye en el escenario social donde los sujetos realizan sus prácticas

pudimos identificar que estas alumnas-docentes consideraban a la Práctica Docente de la siguiente manera:

-Como un tipo especial de práctica social, compleja, pluridimensional, dinámica, imprevisible que asumía características singulares según la cultura institucional de cada escenario escolar.

-Reconocían en los escenarios escolares la presencia de ciertos mecanismos y procedimientos explícitos e implícitos que ejercen un poder coercitivo en los pensamientos, sentimientos y conductas de los sujetos que en ellos participan.

-Consideran que para su adecuado desarrollo es necesario disponer de un amplio espectro de habilidades y conocimientos que son demandados por la dinámica y emergentes de esta original práctica.

A partir de estas representaciones pudimos profundizar el análisis reconociendo algunos rasgos sobresalientes que se desprendían del núcleo configurador. Rasgos que fueron clarificándose en el proceso de reflexión sobre y en la propia práctica. Estos rasgos confirmaron el contenido reconocido en las representaciones sociales acerca de la Práctica Docente, permitieron reconocer su emergencia en distintos momentos, escenarios y situaciones abordadas por las integrantes del caso en este trabajo de investigación.

Entre los principales rasgos que pudimos identificar se encuentran:

-La consideración del *espacio escolar como marco social regulatorio de comportamientos*, donde se presentan y se establecen modelos de categorizaciones sociales y académicas de los alumnos.

-La diferenciación en el trato que el docente o los actores institucionales realizaban con los alumnos según distintos criterios: -procedencia socio-económica; -etnia o ideologías manifiestas; -calificaciones obtenidas durante su proceso escolar.

Estos contenidos o rasgos de las representaciones sociales actuaban en las integrantes del caso como características de la Práctica Docente que demandaban, en ellas, niveles de conciencia para revertirlas y no re-editarlas en el desarrollo de sus propias prácticas. En esta situación pudimos reconocer diferencias en los niveles de reflexión construidos antes, durante o luego de transitar la cátedra.

Fue en este proceso de identificación y análisis donde comprobamos la puja constante que se establece entre los marcos teóricos abordados en el proceso de formación inicial y los registros configurados durante su vida y trayectoria escolar previa al ingreso al nivel Universitario.

Entre los factores configurantes de las representaciones sociales pudimos reconocer:

- la biografía de cada sujeto, en especial las biografías escolares.
- la vinculación o no con sujetos de este campo profesional,
- los discursos y prácticas durante su etapa de formación inicial como profesores en Ciencias de la Educación.
- la experiencia o no con tareas vinculadas en este ámbito.

Cada uno de estos factores aportó contenidos que se fueron condensando en las representaciones sociales construidas por este grupo.

En cada integrante fuimos reconociendo cómo estos contenidos facilitaban o dificultaban la construcción de nuevos niveles de reflexión. Situación que demandó la implementación de estrategias para su abordaje y la explicitación de sus implicancias.

Reconocemos que la construcción del rol profesional es un proceso y que como tal es dinámico y variable, por lo que sostenemos que la clarificación de las representaciones sociales que detentamos sobre la Práctica Docente permitirá la

generación de estrategias creativas y nuevas alternativas individuales o grupales para su redefinición.

¿Cuáles son los rasgos de las representaciones sociales acerca de la práctica docente que favorecen u obstaculizan la reflexión sobre la práctica?

En principio los presupuestos, que actuaron como orientadores del diseño de investigación, en este asunto sostenían el carácter facilitador u obstaculizador de las representaciones sociales en los procesos de reflexión sobre la práctica. Luego, en la construcción del proceso mismo de la investigación fuimos dando con dos sentidos de relación entre las representaciones sociales y la reflexión sobre la práctica.

Por un lado, en relación al contenido de la reflexión sobre la práctica sostenemos que las miradas, la ampliación de los registros interpretativos de la práctica docente están posibilitadas por los rasgos de las representaciones sociales que estos alumnos-docentes han construido en relación a su escolarización: *el espacio escolar como marco social regulatorio de comportamientos, donde se presentan y se establecen modelos de categorizaciones sociales y académicas de los alumnos.*

Recordemos que estos rasgos, basados principalmente en la escolarización como fuente de jerarquizaciones, diferenciaciones y descalificaciones sociales, pueden ser asumidos o reproducidos acríticamente, o bien pueden ser fuente de toma de conciencia y resistencia.

En nuestro caso hemos podido dar cuenta que los rasgos de estas representaciones sociales respecto de la escolarización y de la práctica docente se manifiestan en las interpretaciones que se hacen de la realidad educativa en la que han actuado. Así entonces dimos con el juego de la subjetividad de los docentes en la enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos; o también con la participación del currículo oculto en la determinación de los intereses de los

alumnos y sus formas de acercarse al conocimiento; o bien con la preocupación por los desencuentros entre propuestas de enseñanza y los intereses de los alumnos. También aparecen solapadas estas representaciones sociales, que se amalgamaron o construyeron durante toda su trayectoria social y escolar en contra del disciplinamiento, en los enfoques y fundamentos que estos alumnos-docentes sostuvieron en la clase como encuentro, o bien en la consideración del alumno como interlocutor.

Es decir, observamos que ciertos contenidos de la reflexión sobre la práctica tienen que ver con aquellos fondos de saber configurantes (sus biografías escolares por ejemplo), con lo cual actuarían estas representaciones sociales como facilitadoras de la reflexión, al posibilitar la mirada hacia dimensiones de la práctica docente que comúnmente salen de escena en los intentos de interpretación de la misma.

Pero, a su vez, los factores configurantes de las representaciones sociales de práctica docente se hacen presentes como obstáculo porque en ciertos casos el sentido común interviene obturando o poniendo límite al proceso reflexivo iniciado en aquellas dimensiones de la práctica. Este sería el segundo sentido de las relaciones aquí planteadas.

Se trataría de otra forma de manifestación de las representaciones sociales en este caso, ya que este fondo de saber también se hace presente cubriendo las zonas de incertidumbre que se presentan en la práctica. Los conflictos, las incertidumbres, las dudas suelen resolverse desde estas representaciones sociales que emergen obturando nuevos y más profundos niveles de reflexión.

En los procesos de aprendizaje de estos alumnos-docentes respecto de la práctica existen idas y vueltas, procesos de conceptualización y reconceptualización de las situaciones prácticas, que muestran zonas de incertidumbre. Es en esas circunstancias cuando los avances suelen neutralizarse con el retorno a formas de pensar y actuar incorporadas.

De todos modos debemos tener en cuenta que lo antes argumentado como relaciones entre las representaciones sociales y la reflexión sobre la práctica no son procesos lineales ni determinantes. Consideramos que apenas nos hemos acercado a estas relaciones. Un nuevo proceso de investigación debería profundizar en las mismas a partir de los emergentes de la práctica.

Así también consideramos que el enfoque reflexivo puede aportar caminos a las restricciones que las representaciones sociales parecen operar. Los aportes de la pedagogía práctico-hermenéutica y de la pedagogía crítica pueden colaborar tanto con lo que aquí establecemos como el primer sentido de las relaciones entre representaciones sociales y reflexión sobre la práctica, es decir, pueden contribuir con dispositivos que permitan ampliar los registros, avanzar desde las miradas concentradas en la práctica pedagógica del aula, hacia la multidimensionalidad que caracteriza a la práctica docente.

Por su parte, la pedagogía crítica nos advierte y aporta que para que la reflexión sea crítica no basta con descubrir las propias percepciones y el sistema de creencias que dominan nuestros comportamientos, sino avanzar en el descubrimiento de las condiciones que los provocan y dominan, del condicionamiento de la ideología. El profesor es considerado como un intelectual transformador de las condiciones sociales en la medida que su práctica educativa se enmarque en provocar la formación de la conciencia respecto del orden social imperante.

Sin embargo, hay que explicitar que no son estos procesos logros que se alcancen en soledad. La intervención de un “otro” que actúe como analizador en esta reflexión es necesaria. Desde este punto de vista la Formación Docente, como forma del aprendizaje formal y sistematizado, debiera dar lugar a los dispositivos formativos más apropiados para estos procesos reflexivos. Y dentro de éstos, los espacios formativos para la práctica profesional debieran obrar como tales analizadores.

Recordemos, como dijimos en el marco teórico, que estos procesos requieren de una “toma de distancia” que permita captar en un instante hechos

que sólo se producen en una sucesión. La mediación de otros sujetos, que en posición de observadores, tendrían la difícil tarea de estar fuera del juego, de ser espectadores, con el riesgo que ello implica, y comprender lo que allí se juega, intentando recuperar el sentido que tiene la acción para los sujetos que son sus protagonistas. Aquí se propone un papel muy importante y delicado para el profesor de prácticas, en la medida que se disponga a jugar ese juego de observador-analizador de la práctica de otros para ayudar a conocer.

Los dispositivos escolares para el aprendizaje de la práctica tienen la posibilidad de avanzar más allá de su determinación como espacios para “practicar” y convertirse en poderosos y significativos hitos formativos y de cambio. Recordemos siguiendo a Ferry (1997) que la realización de una tarea profesional en el medio laboral no constituye en si misma una instancia formativa si no va acompañada de medios que posibiliten la reflexión de lo realizado.

Por otra parte y para finalizar, consideramos que los hallazgos en el análisis permiten valorar y seguir sosteniendo la propuesta formativa centrada en la reflexión sobre la práctica, dado que el trabajo demuestra como se sostiene, como persiste el sentido común aun en sujetos que han demostrado determinados niveles de reflexión sobre la práctica.

Bibliografía

Achilli, E. (1994) **La investigación etnográfica en educación**. Ponencia presentada en el V Simposio interamericano: La investigación etnográfica en el medio de la investigación cualitativa en educación. San José de Costa Rica.

Achilli, E. (2000) "**Aprendizajes y prácticas docentes**". En : Ensayos y experiencias. N° 33. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick, I. (Comp.) **La investigación educativa** (pp.147-176). Buenos Aires – México. Noveduc.

Aizencang y Baquero (2000) "**El juego y el aprendizaje escolar. Concepciones y prácticas docentes**". En : Ensayos y experiencias. N° 33. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

Albarracín; M. Tancredi;M. (1998) **Concepciones subyacentes y estilos de interacción de los sujetos en el período de la Residencia Docente**. CIUNC. Mendoza, Argentina.

Andreozzi, M. (1998) "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación" En: IICE. Año VII. N° 13 Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Miño y Davila editores

Angulo Rasco (1999) "**De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente**". En: Angulo Rasco (et. al) Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica. Madrid. Akal.

Baquero, R. Y Terigi, F (1996) **En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar**. Apuntes pedagógicos. N°2

Barroso, E. , et. al (2003) "**Los aprendizajes de la práctica**". I Jornadas de didáctica, prácticas y residencias. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo..

Barroso. E. (2008) "**Los aprendizajes de los alumnos practicantes en la residencia docente. Un estudio cualitativo en un IFDC de la jurisdicción provincial mendocina**. Trabajo de tesis para optar al título de Master en Psicología del aprendizaje. Universidad Nacional del Comahue.

Beterley Busquets, M. (2000) "**Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**" México. Paidós.

Brandi, S. Et. Al (1999) **Prácticas docentes e investigación educativa**. Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en docencia universitaria. (mimeo)

Brandi; S. (2002) "**Un modo de acercamiento etnográfico a la cultura escolar**". Documento de cátedra. Mimeo

Brandi, S. Et. al (2006) "**Conocimiento escolar y cultura institucional**". Bs. As. Miño y Dávila editores

Bourdieu, P. (1991) **El sentido práctico**. Madrid. Tauros

Castorina, J. A. (2003). **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**.. Barcelona. España. Gedisa.

Castorina, J. A. & Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. A. Castorina, (Comp.) , **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. (pp. 9-27). Barcelona. España. Gedisa.

Carr, W. (1996) **“Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica”**. Madrid. Morata.

Clarck y Peterson (1986) **“Procesos de pensamiento de los docentes”**. En Wittrock **“La investigación de la enseñanza. III”**. Paidós. Barcelona.

Contreras Domingo, J. (1987) **De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza**. En : Revista de Educación. Nº 282. Madrid. Ministerio de educación y ciencia.

Coria, A. y Edelstein, G. (2002) **“Las prácticas docentes en procesos de formación”**. En: Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 2, nº 2y3. Córdoba. Narvaja Editor.

Davini, Ma. (1995) **“La formación docente en cuestión”**Bs. As. Paidós.

Davini, Ma. Et .al. (2002) **“De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar”**. Bs. As. Papers editores.

Diker, G y Terigi, F. (1997) **“La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta”** Bs.As. Paidós.

Edelstein y Coria (1995) **Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia**. Buenos Aires. Kapelusz.

Edelstein, G. [et al] (1998) **“La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes”**. En: Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. Nº1. Editorial Brujas. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N. Córdoba.

Edelstein, G. [et. al] (2004) **“Prácticas y residencias: memorias experiencias, horizontes...”** Primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la formación de docentes. Córdoba. Editorial Brujas.

Edelstein, G. (2000) **“El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”**. En: revista del IICE- Año IX-nº 17. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Miño y Davila editores.

Edwards, V. (1990). **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico**. Santiago de Chile. Programa interdisciplinario de investigación educativa.

Edwards, V. (s.d) **El curriculum y la práctica pedagógica: Analisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile**.

Farr, R. (1986). **Las representaciones sociales**, en Moscovici, S. (comp.): Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales (pp. 494-506). España. Paidós.

Farr, R. (2003). **De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta**. En J. A. Castorina, (Comp.) , *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (pp. 153-192). Barcelona. España. Gedisa.

Feldman, D (1992): “**¿Por qué estudiar las creencias y teorías pedagógicas de los maestros?**”. Revista del I.I.C.E N°1. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Miño y Davila editores

Feldman, D (1995): “**Teorías personales, repertorios sociales**”. Revista del I.I.C.E N°4 Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Miño y Davila editores

Fenstermacher (1986) “**Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**”. En Wittrock (1989) La investigación de la enseñanza. I. Paidós. Barcelona.

Frigerio, G. (comp) 1991. “**Currículo presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas.Tomo I**” Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Gibaja; R. (1991) “**La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza**” Bs.As. Aique.

Guber, Rosana. El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Editorial Legasa. Bs.As. 1990.

Gimeno Sacristán (1988) **El curriculum, una reflexión sobre la práctica.** Madrid. Morata.

Gimeno Sacristán (1997) “**Docencia y cultura escolar**”. Bs. As. Lugar editores

Gimeno Sacristan, J. (1998) “**Poderes inestables en educación**” . Madrid. Morata.

Grundy, S. (1991) “**Producto o praxis del curriculum**”. Madrid. Morata.

Gutierrez, A. (1994) “**Pierre Bourdieu : las prácticas sociales** » Bs. As. Centro editor America Latina.

Hammersley,M. y Atkinson, P. (1994) “**Etnografía. Métodos de investigación**”. Barcelona. Paidós.

Herrera de Bett y Giménez, (1998) En: EDELSTEIN, G. Y OTROS (1998) “La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes”. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación N°1. Córdoba. Ed. Brujas.

Jackson, P. (1998). **La vida en las aulas.** Madrid. Morata.

Jodelet, D. (1986). **La representación social: fenómenos, concepto y teoría,** En Moscovici, S. (comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales* (pp.469-494). España. Paidós.

Kaplan, C. (1997). **La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.** Buenos Aires. Miño y Dávila.

Liston, D y Zeichner, K (1993): “**Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**”. Madrid. Ediciones Morata.

Macchiarola de Sigal, V. (1998) **Estudio sobre el pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional.** En : Ensayos y experiencias. N°23. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Mansione de Giordano, I. (2003). “**Tensión entre la formación docente y la experiencia de la práctica durante la residencia**”. I Jornadas Cuyanas de didáctica, prácticas y residencias en la formación de docentes. Tomol. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Ministerio de Educación. INFD. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares- Campo de la práctica profesional- Versión Borrador. 2008

Moscovici, S. (1986). **Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales**. España. Paidós,

Moscovici, S. (2003). **La conciencia social y su historia**. En J. A. Castorina, (Comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. (pp. 91-110). Barcelona. España. Gedisa.

Moscovici, S. & Marková, I. (2003). **La presentación de las representaciones sociales**. En Castorina, (Comp.) , Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. (pp. 111-152). Barcelona. España. Gedisa.

Navarra, D. (2008) Representaciones sociales de los Docentes del Nivel Secundario acerca de sus alumnos. Análisis de un caso en el norte de la Provincia de Mendoza. Tesis para optar al título de Master en Psicología del Aprendizaje. Universidad Nacional del Comahue.

Palou de Mate, M. Y Pastor, L. (1996) **El pensamiento del enseñante: un desafío para la didáctica**. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Pérez Echeverría, M^a y Mateos, M^a . **Enfoques en el estudio de la concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza**. Facultad de psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Pérez Gómez, A. (1983) **Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica**. En Gimeno Sacristán Y Pérez Gómez (comps) La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

Pérez Gómez, A (1988) **“El pensamiento práctico del profesor . Implicancias en la formación del profesorado**. En Villa, A . “Perspectivas y problemas de la formación docente”. Madrid. Narcea.

Pérez Gómez, A.; Gimeno, J. (1988): **“Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”**. En: Infancia y Aprendizaje. Madrid. Nº 42; 37-64.

Pérez Serrano, G. (1994) **“Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos”**. Madrid. La Muralla.

Prieto Castillo, D. (2007) **La enseñanza en la universidad**. Especialización en docencia universitaria. Módulo I. Sexta edición. Mendoza. Edit. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, D. (2005) **El aprendizaje en la universidad**. Especialización en docencia universitaria. Módulo II. Mendoza. Edit. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. 5ta edic.

Rinaudo, C. (1998) **“Investigar para educar”** En: Especialización en docencia universitaria. Módulo IV. Mendoza. Edit. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Rodrigo; M.J.; Rodríguez, A. ; Marrero; J. (1993) **“ Las Teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano”** Madrid, Visor.

Sánchez, V. (s.d) **“Representaciones sociales del saber pedagógico: un estudio descriptivo en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Católica de Temuco”**. Tesis de maestría- Universidad Academia de Humanismo Cristiano-PIIE.

Sanjurjo, L. (2002) **“La formación práctica de los docentes”**. Reflexión y acción en el aula”. Rosario. Homosapiens Ediciones.

Schön (1982) **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona. Paidós. MEC.

Smyth, J. (1991) "**Una pedagogía crítica de la práctica en el aula**" En: Revista de Educación. Nº 294. Madrid.

Terigi (1994) **Prácticas Docentes**. Programa de transformación de la formación docente. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.