

El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente Entrevista a Liliana Sanjurjo

Current Epistemological Status of Practice: Political Commitment towards Teacher Education An Interview to Liliana Sanjurjo

María Marta Yedaide⁶

Resumen

Liliana Olga Sanjurjo es sin dudas una figura destacada en Argentina y Latinoamérica, reconocida como uno de los grandes referentes de la formación docente. Su inmensa contribución al campo de la educación de grado ha sido en los últimos tiempos complementada con la docencia, investigación y gestión de carreras y cursos de posgrado, los cuales han habilitado una proyección de la pedagogía y la didáctica hacia instancias de creciente profundización y jerarquía. En un tono amigable y coloquial, Liliana comparte en esta entrevista sus memorias, sus pasiones y aquellas lecturas e intereses que la han impulsado en una agenda de restitución del estatus epistemológico de la práctica como movimiento de legitimación y autorización de la labor educativa.

Palabras clave: educación docente; práctica; estatus epistemológico

Abstract

Undoubtedly, Liliana Olga Sanjurjo is a prominent academic personality in Argentina and Latin America on the basis of her work on Teacher Education. Her immense contribution to the field of undergraduate education has recently been complemented with the teaching, management and research of postgraduate programs and seminars which have fostered and furthered pedagogy and didactics. In a friendly and colloquial manner, Liliana shares the memories, passions and readings that have encouraged her to embark on the recovery of the epistemological status of practice as a means to legitimizing and authorizing educational work.

Keywords: Teacher Education; Practice; Epistemological Status

Para citar este artículo:

Yedaide, M y Sanjurjo, L. (2017). El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente. Entrevista a Liliana Sanjurjo. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 43 - 55

Comenzamos nuestra conversación dialogando sobre la raigambre de estas vocaciones tuyas...

En tus participaciones recientes en proyectos, publicaciones y eventos científicos nacionales e internacionales has puesto el acento en la práctica y su compleja relación con la teoría. En el plano personal primero, ¿Cómo se genera este interés por la práctica en el marco de tu propio desarrollo académico-profesional?

La pregunta me remite a mi propia biografía escolar. Hice casi toda mi escolaridad en el Normal N° 1 de Rosario, cuando todavía nos recibíamos como Maestras Normales Nacionales en 5° año. Fui de la última o penúltima promoción que obtuvimos ese título, pues en 1970 /71 se cerró esa modalidad y se llevó la formación docente a nivel superior.

Mi paso por la Escuela Normal fue determinante para inclinarme por la docencia y por la Pedagogía. Y mi ingreso a dicha escuela tuvo que ver con los deseos de mi madre. Modista, profesora de corte y confección, manifestó siempre que su sueño frustrado fue ser maestra. Por lo que hizo lo imposible para que sus hijas concurren a la Escuela Normal.

Viví hasta que me casé en Saladillo, zona sur de la ciudad, por lo que concurrir al Normal, en pleno centro de Rosario, suponía un sacrificio para toda la familia. Salíamos a la mañana muy temprano, nos llevaba mi papá en el colectivo que demoraba no menos de media hora. Íbamos muchas veces casi colgados. En invierno, durante el nivel inicial y los primeros años de la primaria, mi mamá nos ponía un pantalón debajo de las polleras para que no tomásemos frío y mi papá nos lo sacaba al llegar porque no se podía ingresar a la escuela con pantalones. Parece de la edad de piedra, y en realidad hace muchos años. Mi papá, empleado de comercio, iba a esperarnos todos los mediodías, siempre bajo la misma araucaria para que lo encontremos rápidamente. Pasé en esa escuela 13 años de mi vida. Allí hice mis prácticas antes de recibirme. Siete años más tarde regresé como docente, luego como supervisora del nivel superior.

Tuve la oportunidad de comenzar a hacer reemplazos en escuelas primarias de mi ciudad el mismo día que comenzaba mis clases en el Profesorado de Filosofía y Pedagogía. Luego fui titularizada ya que después de muchos años de no haber concursos se había abierto uno muy masivo que nos permitió ingresar a muchos docentes recién recibidos, fundamentalmente para trabajar en escuelas urbano-marginales. Quizás valga la pena aquí aclarar que tuve que hacer la carrera en un Profesorado privado, pues por razones económicas no me podía ir a estudiar a otra ciudad y en Rosario la carrera de Pedagogía sólo se desarrollaba en el Instituto Nuestra Sra. De la Misericordia. No reniego de esa formación porque, tal como decía mi amigo

y gran maestro Ovide Menin, “fue una buena mezcla de formación normalista primero, luego la formación aristotélico-tomista que te dieron las monjitas, paralelamente a tu militancia gremial que te acercó a las teorías críticas”. Mucho más tarde completé el doctorado en la UNR, ya que debí esperar la apertura democrática y la normalización de la Universidad. Todo ello se complementa con mi desarrollo profesional como docente, tanto en escuelas primarias y secundarias como en la Universidad y en el Nivel Superior no Universitario.

Finalicé el profesorado a comienzos de 1971. Ya contaba con 4 años de antigüedad como maestra de primaria. Con la apertura democrática de 1973 se abrieron los escalafones de los institutos de nivel superior, después de años de designaciones a dedo. El título de Profesora en Pedagogía y mis años de antigüedad en la escuela primaria me permitieron comenzar a trabajar en el Profesorado de Nivel Primario en el Instituto N° 5 de Villa Constitución y en el Normal N° 1, fundamentalmente en asignaturas relacionadas con la práctica: Didáctica, Taller Didáctico, Residencia.

La formación teórica y la experiencia en las escuelas urbano-marginales en las que comencé a trabajar me mostraron la importancia que podía llegar a tener involucrarme en la formación docente en general, en la formación para las prácticas en especial.

También la “mezcla” que señala Ovide en mi formación fue importante en mi definición por la problemática de la práctica. Tuve la suerte

de haber sido formada más bien en la crítica a las teorías tecnocráticas y conductistas. En la escuela normal, más allá de su tradición disciplinadora, tuvimos acceso a las influencias tardías de la escuela nueva, entre otras. En el profesorado, la fuerte formación filosófica neutralizó algunas influencias de las teorías tecnocráticas. Mi desempeño en una escuela urbano marginal, a cargo de una directora – Susana Llera- muy comprometida social y políticamente, mi participación en la lucha gremial iniciada en el 70, 71, el trabajo socializado con compañeros politizados que nos acercaron las ideas recién publicadas de Paulo Freire, las del psicoanálisis y del marxismo, afianzaron mi compromiso con la mejora de la educación, no sólo en los aspectos macro, sino también en el aula.

La militancia gremial y el trabajo en escuelas de alta complejidad nos permitió percibir, con mucha claridad, que las teorías tecnocráticas no sólo no ayudaban a resolver los problemas que nos presentaba la práctica, sino que los agudizaban y que, por otra parte, eran ajenos a nuestros propios principios. También, la complejidad del contexto dejaba siempre cierto grado de insatisfacción con la formación recibida. El compromiso político-gremial nos permitió alejarnos de la actitud tan habitual de renunciar a la teoría, actitud que asumen muchos graduados en sus primeros procesos de socialización profesional, siempre complejos, y que expresan en la reiterada frase “la teoría no sirve para la práctica sino sólo para los exámenes”.

Tuve también la suerte de participar, desde muy joven, en el SINTER, el primer Sindicato docente que nos instaba a reconocernos como trabajadores de la educación. Pero ello no nos impedía asumir que nuestro objeto de trabajo era el conocimiento y que, por lo tanto, la formación debería ser un objetivo permanente. Y tanto fue así que conformamos un grupo gremial que tendría a su cargo el cambio de contenidos de la educación. Para cumplimentar esa tarea convocamos a filósofos y epistemólogos que nos acercaron a los aportes de Bachelard. Por otra parte, nuestro deslumbramiento por los aportes de Freire nos llevó a organizar talleres docentes barriales para difundir y concientizar acerca de esos aportes, talleres a los que los docentes concurrieron masivamente. Y también a hacer experiencias innovadoras de alfabetización en la escuela primaria, basadas en las que Freire había realizado con adultos.

Nuevamente fue otra apertura democrática lo que me permitió abrir mi horizonte laboral. En 1984 comencé a trabajar en la Universidad, primeramente en el ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, en Residencia del Profesorado de Psicología y en la cátedra de Pedagogía. Cuando se abrió el 5° año de la carrera de Ciencias de la Educación me designaron, primero por un concurso interno, luego por otro abierto, como profesora titular de Residencia Docente, cargo que sigo desempeñando hasta la actualidad.

No puedo omitir, también como determinante para mi preocupación y compromiso con la formación en las prácticas docentes, mi desempeño

como docente, vice-rectora y rectora del IES N° 28 "Olga Cossetini" de Rosario y finalmente como supervisora del nivel superior de la zona sur de la provincia de Santa Fe, cargos que siempre traté de desempeñar con una finalidad fundamentalmente político-pedagógica.

En este relato biográfico hablás del sostenimiento de la teoría, por un lado, y del compromiso social que deviene praxis, por otro, y ambos adquieren en el contexto socio-histórico rasgos contra-hegemónicos. ¿Podríamos establecer un paralelismo con tu vocación en la actualidad de restituir legitimidad al campo de la práctica? ¿Es adecuado hablar de una creciente valoración de la práctica en el campo de la pedagogía? ¿Qué categorías, referentes y corrientes de pensamiento creés que han colaborado con esta tendencia?

Es muy adecuado hablar de una creciente legitimidad de la práctica en el campo de la pedagogía, legitimidad que no debió haber perdido nunca. Y digo que la perdió porque las prácticas tuvieron un lugar central en la formación artesanal y también por influencia de la corriente de la escuela nueva, aunque ésta no haya sido masiva. Pero el tecnicismo supuso un gran retroceso en relación a algunos pequeños avances realizados.

Sin intentar hacer una historia de la compleja relación entre la teoría y las prácticas -en la formación profesional en general y docente en particular- vale la pena destacar que muchos aportes teóricos muestran que el hombre no

puede hacer sin pensar, que la disociación entre la cabeza y las manos ha sido “antinatural”. Por eso, la separación que se fomenta desde la educación o en el trabajo produce alienación. Hannah Arendt, citada por Richard Sennet, sostiene que la distinción entre homo sapiens y homo faber se basa en una falsa disociación. Más bien sería posible distinguir entre animal laborans –el que trabaja sin finalidad alguna- y homo faber -hombres y mujeres que transforman el mundo produciendo una vida en comunidad-

Sin embargo, los modos de organización social, del trabajo y por ende la educación fueron agudizando esa escisión entre las teorías y las prácticas. Escisión no ingenua, ya que en los modos de organización del trabajo por los que la humanidad ha pasado siempre el trabajo manual, a cargo de una gran mayoría, estuvo menospreciado y sobre valorado el trabajo intelectual, a cargo de una minoría, situación que suele repetirse en la docencia; en la universidad es habitual que se sigan planificando separadamente las clases teóricas de las prácticas, estando las primeras a cargo de los docentes titulares y adjuntos y las segundas de ayudantes alumnos o recién iniciados.

Estas breves referencias me permiten sostener que si bien el campo de las prácticas tiene ya un lugar teórico importante, como así también lo está teniendo en los diseños de formación, va a llevar mucho tiempo lidiar contra esa idea hegemónica que escinde la teoría de la práctica y que sobre valora la primera. Es decir que va a llevar tiempo para que estas ideas contra-hegemónicas, producto de interesantes

investigaciones, se metan en la cabeza de la gente. Esto es así, además, porque el contexto socio-económico agudiza esa escisión.

Muchos son los referentes que podríamos señalar. Dewey, dentro de la corriente de la escuela nueva, es uno ineludible, ya que en todos sus escritos batalló contra esa escisión, sosteniendo que la teoría tiene su origen en las prácticas y que es necesario articularlas durante la enseñanza ya que es lo que permite otorgar significado a las acciones.

Desde las teorías críticas, Paulo Freire constituye otro hito, tanto a partir de sus propias prácticas como de sus aportes teóricos. Sus prácticas de alfabetización en los círculos de cultura, la definición de la praxis como la articulación indisociable entre la teoría y la práctica muestran, desde un posicionamiento indiscutiblemente dialéctico, que esa disociación ha llevado a la construcción de conciencias ingenuas que posibilita la explotación del hombre por el hombre.

Desde los enfoques hermenéutico-reflexivos no podemos dejar de mencionar a Gilles Ferry y sus aportes para comprender la formación como un largo trayecto que se origina en nuestras propias experiencias como alumnos y se continúa durante toda la vida. Jackson es otro hito en la investigación etnográfica del aula y, por lo tanto, en el estudio sistemático de las prácticas. A él le debemos conceptos tan interesantes como currículum oculto, clima del aula, momento preactivo, interactivo y posactivo de la práctica docente, entre otros.

Hay infinidad de autores e investigadores que realizan contribuciones a la comprensión de las prácticas y de los procesos de formación en ellas. Pero uno ineludible es Donald Schön, quien partiendo de una fuerte crítica a los modelos tradicionales de formación profesional y a sus consecuencias construye, entre otros, conceptos tan potentes como los de conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción, a través de los cuales muestra que la práctica es fuente inagotable de construcción de teoría y que el conocimiento profesional, es decir, aquél que nos permite tomar decisiones fundamentadas ante situaciones complejas, es producto de un largo y complejo proceso. Esto no supone desvalorizar el conocimiento producto de las investigaciones, ya que este nos permite tener mejores instrumentos para mirar e intervenir en la complejidad de las prácticas.

Se trata de reconocer que, lejos de concebir al práctico como una caja negra de la que nos debe interesar sólo los estímulos que entran y las conductas que salen, los prácticos piensan cuando actúan; y si queremos comprender sus acciones es indispensable que entendamos las lógicas que las rigen. Sólo así será posible mejorar la formación.

El concepto de *habitus* profesional, aportado por Bourdieu y retomado por Perrenoud, entendido como los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas, también ha tenido una influencia enorme en las formas de concebir la formación. Ya que tratándose de un “núcleo

duro” que fuimos construyendo desde muy temprana edad, inconscientemente, acrítica y asistemáticamente, no es posible programar una formación desconociendo esa gramática generativa de las prácticas. Más bien es necesario trabajar con ella, desestructurarla para que se puedan construir contra-esquemas de percepción y de acción, si queremos que lo que se aprenda durante la formación inicial y a través de las acciones de desarrollo profesional tenga incidencia en la manera en que los docentes asumen sus prácticas.

Ello le permite sostener a Perrenoud que es necesario formar en prácticas reflexivas – concepto que también tiene sus raíces en Dewey- a través de un método clínico. Es decir, modalidades que no sólo permitan revisar los procesos de construcción del *habitus*, sino también preparar a los prácticos en la difícil tarea de tomar decisiones complejas en situaciones siempre singulares.

Esta relación de teoría y práctica, como narrás, no es privativa del campo pedagógico—a pesar de las valiosas contribuciones que este campo ha hecho al dominio de lo social—. ¿Cómo escribirías el estado actual de la relación teoría práctica, ahora sí, ceñida a la esfera de lo educativo?

Las investigaciones acerca de las prácticas, de la formación docente, de la construcción del conocimiento profesional son relativamente recientes, ya que el gran despliegue se produce en los últimos 20 o 30 años. Si lo pensamos en tiempos personales parece mucho, pero en

términos de producción de conocimiento es relativamente reciente el inicio de esa producción. Esas investigaciones permitieron construir una nueva epistemología acerca de la práctica y su relación con la teoría. Nueva epistemología que surge en clara oposición al modelo positivista, para el cual la práctica es una aplicación de la teoría y, por lo tanto, en la formación debe estar siempre al final, como mera inmersión o comprobación.

Y si bien sería deseable que los resultados de investigaciones tengan una más rápida incidencia en las prácticas, no es lo que suele suceder en una profesión caracterizada por el peso de los hábitos internalizados acríticamente y excesivamente regulada. Pero es alentador que en las últimas décadas las políticas educativas, sobre todo a través de las modificaciones propuestas y requeridas en los diseños de formación profesional, pongan atención en la resolución de dos tensiones fundamentales: la tensión teoría/práctica y la tensión formación general/formación especializada.

Hace ya un par de décadas que se instrumentaron experiencias alternativas de formación de profesionales en el área de la salud. Desde la década de los 90 se incluyen en los diseños de formación docente tres campos ineludibles que deben tener presencia durante todo el desarrollo de la carrera: el de la formación general, el de la formación específica y el de las prácticas. Y ahora, la CONEAU en nuestro país está solicitando algo similar para todas las carreras de formación profesional.

En estos nuevos diseños, el campo de la práctica

no sólo está visiblemente contemplado desde el inicio de las carreras, sino que está pensado como eje articulador de toda la enseñanza. Esto no supone borrar la formación disciplinar ni que los estudiantes irán a realizar prácticas profesionales desde el inicio de la carrera, sino que la práctica debe ser el eje a través del cual se organice toda la formación y que por lo tanto es importante, también, traer la práctica permanentemente al aula.

La nueva epistemología acerca de la práctica ha tenido también incidencia en los dispositivos de formación. Ya que, si se debe trabajar con el habitus profesional, es necesario construir instrumentos de intervención que permitan revisarlo críticamente y construir contra esquemas. Lo que no se logra sólo con el conocimiento de buenas teorías. Sólo el aprendizaje sistemático de la reflexión hace posible una revisión permanente de nuestros propios hábitos y supuestos internalizados. Entonces la escritura biográfico-narrativa, a través del trabajo con las biografías escolares, con las historias de vida, el diario de clases, la narración de experiencias, son dispositivos valiosos, tanto para investigar como para formar en prácticas. La socialización de las prácticas, a través del trabajo en parejas pedagógicas, en taller y/o ateneos son recursos muy interesantes también. Tanto para la formación inicial como en acciones sistemáticas de desarrollo profesional.

Finalmente, estos nuevos enfoques acerca de la práctica y su relación con la teoría han tenido incidencia en la delimitación de nuevas problemáticas a investigar y en los enfoques

investigativos. En cuanto a lo metodológico, si las prácticas tienen una lógica que es posible comprender, si están atravesadas por las creencias, los supuestos, los propios hábitos, no es posible comprenderlas a través de enfoques cuantitativos o mediante las modalidades tradicionales, ortodoxas, pegadas a los modelos positivistas. Procesos tales como el de construcción del conocimiento profesional, la construcción de buenas prácticas, la formación en prácticas reflexivas, no pueden ser medidos ni observados por métodos ortodoxos. La nueva epistemología de las prácticas contribuyó a dar legitimidad a los enfoques cualitativos de investigación y ayudó a enriquecer los instrumentos.

Pero además fueron cambiando las problemáticas abordadas en las investigaciones sobre las prácticas docentes. Hubo un corrimiento del interés por el comportamiento y las actuaciones de los profesores al interés por el conocimiento, las creencias, las emociones, los sentimientos; del interés por cómo actúan para lograr una enseñanza eficaz al interés sobre el por qué conocen, cómo se adquiere ese conocimiento, cómo debería ser la formación; del interés por explicar fenómenos para controlar la realidad al interés por comprender procesos como única forma de modificar la realidad.

Vale aclarar que todavía queda mucho por hacer para que en el campo pedagógico estos aportes tengan mayor incidencia en las prácticas áulicas, es decir para que estos aportes se “metan” en la cabeza de los prácticos, es decir de los docentes.

En las VIII Jornadas Nacionales para la Formación del Profesorado en Mar del Plata, definiste a la práctica como “construcción heurística subjetiva y colectiva”. ¿Cómo nace esta conceptualización? ¿Qué se propone instituir respecto de la práctica en la enseñanza?

Desde este enfoque de la práctica, sostenemos que no es una mera aplicación de la teoría, sino una construcción que tiene que ver con nuestras propias historias personales, pero también con la historia de la profesión. Si la formación es un trayecto -en el caso de la docencia que empieza muy tempranamente, con nuestras propias experiencias en el nivel inicial y durante todo nuestro paso por las instituciones educativas, ya que a partir de esas experiencias vamos construyendo supuestos acerca de qué es enseñar, para qué sirven las instituciones educativas, qué supone evaluar, en qué consiste la tarea docente- se evidencia la incidencia que tiene nuestra historia personal y profesional en la manera en que asumimos luego nuestra intervenciones.

Por otro lado, el concepto de tradiciones, entendidas como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos... que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995, La formación docente en cuestión.

Políticas y pedagogía. Buenos Aires, Paidós: 20), permite comprender que la historia de nuestra profesión nos atraviesa, sus tradiciones más fuertes atraviesan nuestras prácticas, más allá de que las teorías las contradigan.

Entender las prácticas como una construcción permite comprender la lógica que les diera origen y que, además, éstas pueden ser modificadas en tanto revisemos el proceso a través del cual llegaron a ser lo que son. Si son construcciones, pueden ser deconstruidas y reconstruidas. Entonces podríamos afirmar que este enfoque se propone instituir la conciencia del poder que tenemos los docentes para revisar y mejorar nuestras prácticas.

No estoy con esto cayendo en una postura ingenua que intenta desconocer los condicionantes externos y que responsabiliza al docente de no “ayudarse a sí mismo a cambiar”, como sostienen las teorías de autoayuda. Tampoco en las que lo responsabilizan de su propia gestión y evaluación, como lo hace la lógica gerencialista. Sostener que la práctica es una construcción, en la que tuvieron que ver tanto los procesos subjetivos como los sociales, nos incita a tratar de comprender dichos procesos, comprensión necesaria aunque no suficiente para desanudarla.

Podríamos afirmar, entonces, que el conocimiento profesional docente, como sedimento de construcciones alojadas en la biografía inscripta en contextos geo-culturales específicos, resulta fundamental para comprender la práctica de la enseñanza.

¿Qué otras vinculaciones estrechas se establecen entre este conocimiento, el conocimiento formal o teórico y la práctica?

Ya Dewey plantea que las teorías tienen su origen en las prácticas y que éstas además direccionan el pensamiento. Volviendo a Schön, para tomar sólo los aportes fundantes de esta nueva epistemología, vemos que también enfatiza que la práctica es fuente de conocimiento. El conocimiento profesional, es decir aquel que me permite tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas ante las situaciones de la práctica, es producto de un largo proceso de construcción en el cual confluyen conocimientos teóricos aprendidos sistemáticamente, creencias, valores, supuestos y conocimientos experienciales.

Como sostiene Schön, la práctica nos enfrenta muchas veces a situaciones más o menos rutinarias ante las cuales respondemos dando cuenta de lo que él llama conocimiento tácito o en acción. Pero también nos encontramos con resultados inesperados que producen sorpresa e incertidumbre lo que conduce a un proceso reflexivo dentro de la misma acción, sin detener la acción. Allí, la reflexión da lugar a la experimentación in situ; pero posteriormente, el docente reflexiona sobre las acciones realizadas y sobre las reflexiones que permitieron redireccionar las acciones. Esa reflexión posterior que suele ser socializada, confrontada con las teorías, permite construir nuevos conocimientos que serán integrados a los esquemas de pensamiento y de acción. Con estas explicaciones se ve claramente que

se trata de un proceso complejo y espiralado, en el cual si bien es posible distinguir distintos momentos, no es separable el pensamiento de la acción, no se puede “usar las manos sin la cabeza” en términos de Sennet.

Me gustaría enfatizar que la actitud reflexiva se construye a través de un procedimiento clínico (Perrenoud) a través del cual se busca mantener una permanente conversación reflexiva con las situaciones de la práctica (Schön). Y para ello es bueno trabajar permanentemente con situaciones reales, integrar contenidos, ejercitar procesos metacognitivos, recorrer el camino de lo particular a lo general y viceversa, intercambiar experiencias, interpretaciones, puntos de vista, escribir, socializar prácticas y experiencias.

¿Creés que esta nueva mirada de la práctica ha permeado en los programas de formación de grado? ¿Cómo? ¿Cuáles son los desafíos implicados?

Como comentaba antes, estos aportes han tenido incidencia tanto en los diseños de formación docente en particular como en los de formación profesional en general. Es de destacar que, por ahora, han tenido más incidencia en el nivel superior no universitario que en la universidad. El desafío más importante es acompañar los nuevos diseños con normativa y cambios en la organización institucional y en las condiciones de trabajo del docente y, como también señalé antes, ayudar a que los prácticos –docentes formadores y de a pie- se apropien de estos enfoques de tal manera que incidan en sus hábitos profesionales.

Y ello no se consigue sólo con voluntarismo. Son

necesarias políticas educativas que acompañen los cambios. Para dar tan sólo algunos ejemplos, en algunas provincias se previó el campo de la formación en las prácticas docentes como un trayecto conformado por diversos talleres y un ateneo en el último año. Los docentes dedicados a ese campo se multiplicaron pero no hubo decisión política de formarlos en los nuevos enfoques. Muchos decidieron informarse, autoformarse o socializar sus preocupaciones. Otros transformaron los talleres en una materia más o en lugar de catarsis.

En la provincia de Santa Fe se incluyeron estos nuevos formatos en los diseños de formación docente para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario. Pero el Ministerio de Educación no acompañó con la decisión prometida de transformar las horas cátedra en cargos; tampoco se acompañó la implementación de los ateneos con normativa para que estén a cargo de los docentes de las didácticas específicas. Menos aún con acciones de formación acerca de lo que supone el formato taller o ateneo. No basta con un buen diseño, la implementación y el acompañamiento es primordial para el cambio de cabezas.

¿Cómo han avanzado, en tu opinión, el campo de la práctica de enseñanza y de la práctica de la investigación en el nivel de posgrado?

Como te comentaba, estos nuevos enfoques son producto de años de investigaciones que, desde una mirada crítica, compleja, hermenéutica-reflexiva se preocuparon por comprender cómo actúan los prácticos, los profesionales cuando toman decisiones y, por ende, qué

se debería hacer para mejorar la formación, mejorarla tanto en los aspectos técnicos como teóricos, epistemológicos y éticos. Para formar profesionales mejor preparados para resolver los problemas cada vez más crecientes que las prácticas le presentan, pero también más comprometidos con los problemas sociales de su tiempo. Y esas primeras investigaciones también fueron direccionando nuevas líneas de investigación, preocupadas fundamentalmente en cómo construyen sus prácticas los buenos docentes. Durante el siglo pasado la preocupación estuvo puesta en el alumno y en general en las dificultades; también en el currículum. Estos nuevos enfoques permitieron volver la mirada nuevamente hacia la enseñanza y sobre todo hacia las buenas prácticas.

En cuanto a los posgrados, el reconocimiento del campo de las prácticas como un espacio teórico-práctico con entidad propia ha avanzado tanto que nos permitió pensar en carreras que tengan como objetivo formar profesionales idóneos para la investigación de las complejas articulaciones entre teorías y prácticas y docentes que puedan reflexionar acerca del proceso de construcción del conocimiento profesional; que sepan construir herramientas teóricas y metodológicas para la comprensión y mejora de la formación en las prácticas docentes, tanto en ámbitos áulicos como institucionales y que logren apropiarse de una formación comprometida, reflexiva y crítica para comunicar, proponer y actuar con sentido crítico en el ámbito del trabajo académico, en los espacios de formulación y ejecución de políticas públicas y en la investigación en general.

Eso hizo posible la puesta en marcha de la Maestría en Práctica Docente, de corte académico –es decir que finaliza con una tesis basada en la investigación-. Maestría que se está desarrollando con comisiones de docentes de diversas especialidades y de distintas localidades del país: Rosario, Mar del Plata, Miramar, Bahía Blanca y Formosa. Se trata de una propuesta dirigida no solamente a los docentes que se desempeñan en el campo de la formación en las prácticas de cualquier especialidad, sino a todos los docentes que participan de la formación de profesionales, ya que si bien la práctica tiene un espacio específico en los diseños formativos, ningún docente debe desentenderse del hecho que está formando para una práctica profesional y que eso es bastante complejo.

Pero dado el interés que despertó y que los nuevos enfoques acerca de las prácticas no hacen referencias sólo a la formación de docentes sino en todas las prácticas profesionales, presentamos a CONEAU una nueva propuesta de Maestría en Enseñanza de Prácticas Profesionales, que tiene carácter interinstitucional -ya que fue presentada en articulación entre la UNR y la UNNE-, profesional -pues estará centrada en la elaboración de proyectos de intervención en la enseñanza de las prácticas-, tiene un tronco común, pero también seminarios y talleres específicos dirigidos a la enseñanza de las prácticas profesionales en el campo de la salud, de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, de las disciplinas sociales, jurídicas y económicas y de la docencia. Creo que es un momento especial para el desarrollo de esta Maestría ya que se están reformulando todos los diseños de

formación de profesionales, los que tienen que incluir el campo específico de las prácticas y será necesario formar a los docentes que se harán cargo del mismo. Pero también a los docentes que desde los otros campos quieran contribuir a mejorar la formación de profesionales.

Muchas gracias Liliana

Notas

(Endnotes)

⁶ Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP, Argentina); Doctoranda en Humanidades y Artes, mención Educación (UNR, Argentina). Docente e investigadora en el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Facultad de Humanidades) y la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP, Argentina. Directora de la Revista Entramados-Educación y Sociedad y miembro de redes, centros y proyectos de investigación en su país y el exterior. Dedicada a la investigación narrativa y la educación docente desde una perspectiva descolonial.

myedaide@gmail.com

Fecha de recepción: 02-02-2017

Fecha de evaluación: 02-02-2017

Fecha de aceptación: 20-02-2017