

Pedagogías de la formación docente y construcciones metodológicas: o sobre diferentes modos de configurar la formación de los docentes¹

José Yuni² | Ana Griselda Díaz³

Resumen

En este artículo describimos las construcciones metodológicas identificadas en diferentes pedagogías de la formación docente desplegadas en escenarios formativos de Institutos de Educación Superior (IES) de la Provincia de Catamarca. Nuestro propósito es exponer cómo se agencia -desde las construcciones metodológicas de los formadores- a los futuros docentes para tomar decisiones pedagógico-didácticas y ampliar sus posibilidades para la acción durante el trayecto formativo.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo. Se seleccionaron tres IES, que remiten a contextos socio-culturales y tradiciones formativas diferenciadas, bajo el supuesto de que en ellos encontraríamos diferentes pedagogías de la formación, estructuradas no sólo en relación a los imaginarios formativos, sino también por las especificidades del campo disciplinar. Se realizaron diecisiete entrevistas semi-estructuradas y observaciones de clases a docentes de distintas carreras

de profesorado, que poseen diferentes formaciones disciplinares y variada antigüedad en el ejercicio de la docencia. Mediante análisis cualitativo de los datos se reconstruyeron tres tipologías que nos permiten explicar los modos en que se configura pedagógicamente la formación docente en los IES estudiados, así como el tipo de construcción metodológica dominante que articula cada pedagogía. La pedagogía de la formación “modelizadora”, se apoya en *construcciones metodológicas basadas en la transmisión de contenidos disciplinares y la inculcación de formas de comportamiento*. La pedagogía de la formación “tradicional” se estructura en *construcciones metodológicas elaboradas sobre la base de la lógica disciplinar*; y la pedagogía de la formación “eclectica” se concretiza en *construcciones metodológicas basadas en la síntesis de componentes heterogéneos o en construcciones basadas en la abstención pedagógica*.

Palabras clave: Construcciones Metodológicas - Enseñanza - Pedagogía de la Formación Docente.

Fecha de Recepción: 08/08/14
Primera Evaluación: 31/08/14
Segunda Evaluación: 15/09/2014
Fecha de Aceptación: 15/09/2014

Introducción

En este artículo describimos las construcciones metodológicas identificadas en diferentes pedagogías de la formación docente en el nivel superior no universitario. Nuestro interés radica en exponer cómo se agencia, desde las construcciones metodológicas de los formadores, al futuro docente para tomar decisiones y ampliar sus posibilidades para la acción durante el trayecto formativo. Partimos del supuesto que la formación docente institucionalizada prescribe un modo, una forma, un ideal de docente y que el proceso formativo apunta a que el alumno aprenda el guión y lo repita en escena. Por ello, abordamos estos procesos como actividades complejas tratando de reconocer aquellos elementos que caracterizan las decisiones de los formadores a la hora de generar una propuesta metodológica. Los componentes materiales y simbólicos que inciden en tales decisiones delimitan los rasgos característicos de una pedagogía de la formación docente y de las construcciones metodológicas generadas en el marco de la misma.

Para indagar acerca de las configuraciones pedagógicas de la formación docente tomamos como referencia la categoría *pedagogía de la formación docente* propuesta por Cristina Davini (1995) la cual remite a una lógica que implica la elaboración de criterios de acción y estrategias específicas para la formación docente, mediante la recuperación de experiencias, aportes

y líneas especializadas en este campo, orientadas a la construcción de un proyecto pedagógico compartido, que supere la reproducción acrítica, la rutina y la espontaneidad. La finalidad de una pedagogía de la formación radica en que durante el proceso de formación docente los estudiantes logren desarrollar capacidades y competencias específicas, revisar las matrices de aprendizaje y construir el conocimiento para el ejercicio de las tareas propias del oficio de enseñar. Desde esta perspectiva, en el proceso formativo se trata de generar dispositivos de formación que posibiliten la articulación de estrategias en función de una lógica pedagógica global, comprometida con el tipo de profesional que se espera formar y con las características de las tareas que enfrentará; reforzando el desarrollo del juicio crítico en las diferentes dimensiones y contextos donde se desarrolla la formación. En tal sentido, atender a las pedagogías de la formación implica dar cuenta de los procesos cotidianos, a través de los cuales los sujetos en formación son preformados en el dispositivo institucional, especialmente a través de las prácticas de enseñanza que efectúan los formadores. De ese modo, el potencial performativo del dispositivo formador, se concretiza en el currículum en acción que se vivencia en las aulas.

Asimismo, nuestra investigación se ancla en la idea de que la enseñanza como actividad especializada requiere de una actividad de construcción metodológica, categoría teórica

propuesta por Gloria Edelstein (1996), que refiere a lo metodológico como un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. La autora propone la noción de construcción metodológica como posibilidad de superar la concepción mecanicista del profesor como aplicador de técnicas y métodos didácticos. Para ella no es posible pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento, ni en la homogeneidad al interior de cada una de ellas. Según su perspectiva la construcción metodológica no es absoluta sino relativa, se conforma teniendo en cuenta la disciplina, los sujetos en situación de apropiarse de ella y los ámbitos particulares en las que se inscriben. Por su parte Díaz Barriga al abordar lo metodológico como un tema central del debate didáctico plantea que “la metodología de la enseñanza se construye en la síntesis de la elaboración conceptual y la experiencia educativa marcada por la creatividad y la sensibilidad del docente (Díaz Barriga, 1997: 116). A partir de la construcción de una propuesta metodológica, el profesor intenta crear las condiciones para que todo alumno aprenda.

Tomando como referencia los postulados de Edelstein (1996) y Díaz Barriga (1997) entendemos a las construcciones metodológicas, en el marco del proceso de formación docente, como aquellas propuestas creadas por los docentes en las que *articulan* un conjunto de estrategias

y acciones en función de sus posicionamientos conceptuales, experiencias, capacidades -técnicas, artísticas y reflexivas- con la intención de que los alumnos aprendan. Las construcciones metodológicas adquirirían singularidad a partir de las habilidades del docente para reconocer y articular las posibilidades del grupo de alumnos, de la especificidad de los saberes de la disciplina, las características del contexto, los tiempos y las intencionalidades personales, institucionales y políticas que atraviesan y contienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, el punto clave que ofrece la noción de construcciones metodológicas, radica en la posibilidad de *crear* que tiene el docente. Acto creativo que deviene de las decisiones que toma al momento de articular, de combinar, acciones y estrategias. En este marco, pensamos a la *estrategia* como la capacidad de anticipación y de elaboración de alternativas mediante un proceso de valoración (Yuni y Urbano, 2003), que se vincula a la capacidad de coordinar las acciones y de modificarlas cuando sea necesario para conseguir una finalidad (Flores y Vallés, 2002). La estrategia trabaja sobre lo posible, lo aleatorio, lo imprevisible. Se construye planteando escenarios diversos y siempre cambiantes. Implica el juego de alternativas diversas, la posibilidad de anticiparse a los diferentes escenarios y pensar posibles respuestas y acciones que no estarán definidas en sus detalles

sino que se irán armando, construyendo en el aquí y ahora de cada situación y de los eventos que surjan (Souto, 2009). En ese sentido, Litwin afirma:

La estrategia que el docente selecciona no constituye una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino la reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender (Litwin, 1997:65).

La posibilidad de crear implica que el docente efectúe un conjunto de acciones. La *acción radical* es una aptitud del individuo para producir una diferencia (Giddens, 1984). En tal sentido, reconocemos la capacidad de acción y reflexión de los docentes y estudiantes como agentes integrantes de los institutos de enseñanza superior y sostenemos la necesidad de generar, desde la institución formadora, múltiples agenciamientos que permitan ampliar las posibilidades de acción de los futuros docentes para desempeñarse en escenarios desconocidos. Por ello, apelamos a los aportes de Giddens (1984) quien afirma que las actividades humanas sociales son recursivas. Es decir, que los actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a partir de los mismos medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores. La conducta humana tiene, según este autor, dos componentes: la competencia y la cognoscibilidad. La primera hace referencia a la potencialidad de los agentes de decidir

sobre sus acciones y a la posibilidad que tienen de actuar de otra manera. La segunda, alude a los conocimientos que los agentes tienen de sí mismos, de sus acciones y de la sociedad. Desde esta perspectiva *obrar* no denota las intenciones que la gente tiene para hacer cosas, sino su capacidad para hacer esas cosas; concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que pudo en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de otro modo. Ser capaz de obrar de otro modo significa ser capaz de intervenir en el mundo o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o estado de cosas específico.

Metodología

La indagación se realizó a partir de la aplicación de *entrevistas semi-estructuradas* y *observaciones de clases* a docentes de distintas carreras de profesorado pertenecientes a institutos de formación docente de la provincia de Catamarca. Estas instituciones remiten a contextos sociales y tradiciones formativas diferenciadas: dos establecimientos están ubicados en el casco céntrico de la ciudad de Catamarca (uno de fuerte cuño normalista y otro de formación en el área artística), otro en la localidad de San José de Piedra Blanca⁴ (con orientación a cuestiones de ruralidad y diversidad cultural) y otro en el departamento de Belén⁵ (vinculado a la lógica de la formación docente profesional instaurada en la década de los ochenta).

Asumimos este criterio de selección porque nuestro objeto de análisis, las construcciones metodológicas realizadas por los formadores, remiten a acciones situadas en escenarios culturales particulares y a intencionalidades formativas que varían según la lógica disciplinar, las posibilidades de los estudiantes y el posicionamiento formativo de la institución.

Se entrevistó a diecisiete docentes pertenecientes a distintos campos de formación. Trabajamos con formadores de Matemáticas, Comunicación Social, Filosofía y Ciencias de la Educación, Economía, Biología, Computación, Química, Música, y Educación Física. Sus edades oscilan entre los 25 y 58 años. La mayoría de ellos se desempeñan tanto en el nivel medio como en el nivel superior no universitario, cuya antigüedad en este último es de dos años como mínimo. Tienen a su cargo, la mayoría de ellos, al menos tres espacios curriculares, aunque algunos tienen diez, doce y hasta quince espacios que dependen de ellos.

La muestra antes mencionada se definió en base al criterio de representatividad disciplinar y pertenencia institucional. En la medida que se avanzaba con la aplicación de la entrevista, aun cuando los docentes tenían a su cargo diferentes espacios curriculares y pertenecían a instituciones y profesorados diferentes, los datos recolectados no agregaban información significativa con relación a

la que ya se tenía, motivo por el que se decidió finalizar el muestreo intencional, entendiendo que se había alcanzado la saturación teórica de las categorías de análisis.

La información obtenida a partir de las entrevistas nos permitió conocer las ideas, creencias y concepciones de los docentes respecto de la enseñanza, los aspectos que tienen en cuenta para construir la metodología y estrategias didácticas, sus criterios para seleccionar contenidos y las capacidades que desean desarrollar en los alumnos, así como las experiencias que valoran como exitosas con relación a los procesos de apropiación y construcción del conocimiento. En las entrevistas también se incluyó una lista de chequeo compuesta por 16 capacidades⁶, la misma fue construida con la finalidad de conocer la opinión de los docentes acerca de cuáles son las capacidades que necesariamente tienen que desarrollar los alumnos, cuáles son las más importantes y cuáles son las que logran trabajar en sus prácticas de enseñanza.

Una vez que se entrevistó a los docentes, se observaron algunas de sus clases. Esta técnica de recolección de datos nos permitió registrar las acciones realizadas por los docentes y estudiantes; describir las metodologías empleadas por los primeros y conocer los espacios para tomar decisiones con relación a su proceso formativo por parte de los estudiantes.

Para conocer cómo los docentes diseñan sus propuestas metodológicas

se efectuó el análisis de los programas y propuestas de trabajos prácticos. En cuanto a los programas centramos nuestra atención en las intencionalidades y decisiones explicitadas en la fundamentación; las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes teniendo en cuenta la formulación de los objetivos, los contenidos procedimentales y la metodología de trabajo prevista. Luego se analizaron las capacidades que se potencian a partir de las actividades propuestas en los trabajos prácticos y su vinculación con lo que se explicita en los programas como intencionalidades formativas.

Para el análisis de los datos agrupamos las entrevistas de los docentes, los registros de las observaciones, los trabajos prácticos y programas en una unidad hermenéutica denominada registros docentes, mediante la utilización del software Atlas-ti. La organización de la información se realizó a través de cuatro matrices. En la matriz denominada tipologías sobre las pedagogías de la formación docente y las construcciones metodológicas identificadas en ellas triangulamos la información obtenida a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos utilizadas, organizando la información según dimensiones de análisis denominadas: tradiciones formativas; recuperación de experiencias y aportes de otros colegas y/o áreas de conocimiento; concepciones (de la pedagogía, la formación docente, el currículum, la

enseñanza, la relación teoría y práctica); construcciones metodológicas (aspectos que tienen en cuenta, actividades que propone el docente, estrategias que utiliza, recursos, acciones que realizan los docentes y alumnos, características de los estudiantes según los docentes, posicionamientos del docente, intencionalidades explicitadas en los programas, metodologías valoradas como significativas).

A partir del análisis semántico del discurso y procedimientos exploratorios orientados al reconocimiento de *palabras claves* logramos problematizar los conceptos de pedagogía de la formación docente y de construcción metodológica, reconocer conexiones entre los diferentes factores que intervienen en las prácticas de la enseñanza, observar regularidades al momento de realizar construcciones metodológicas y distinguir los distintos tipos de construcciones metodológicas generadas en el nivel superior no universitario de diferentes IES de la provincia de Catamarca.

A continuación exponemos los principales hallazgos, tarea para la que recurrimos a descriptores de baja inferencia construidos a partir de los discursos de los docentes y registros de clases.

Tipos de configuraciones pedagógicas de la formación docente

A partir del análisis cualitativo de los datos construimos tres categorías que nos permiten explicar los modos

en que se configura pedagógicamente la formación docente en la provincia de Catamarca. Son tres las pedagogías de la formación identificadas, a las que denominamos: modelizadora, tradicional y ecléctica.

La pedagogía de la formación modelizadora refiere a un modo de construir el trayecto formativo de los estudiantes centrado en la figura del docente, quien se constituye en el modelo a seguir que deben tener como referencia los alumnos para poder desempeñarse correctamente durante su futuro desempeño docente. También refiere a la intención de que los alumnos desarrollen valores y actitudes vinculados a formas de comportamiento que los formadores consideran necesarios para la profesión docente.

Respecto a la pedagogía de la formación tradicional, el accionar de los formadores remite a modos de actuar y creencias propias de la tradición academicista. En sus prácticas de la enseñanza priorizan la formación disciplinar de los futuros docentes. Como formadores se sitúan en el centro del proceso de enseñanza y se constituyen en el sujeto que conoce y transmite conocimientos. La relación docente-alumno es autoritaria por superioridad ya que el docente no sólo es quien posee los conocimientos, sino que éstos son los únicos acertados.

Finalmente, las pedagogías de la formación eclécticas refieren a un tipo que combina ideas, puntos de vistas y modos de trabajo que corresponden a diferentes tradiciones formativas y concepciones de la enseñanza

que conviven en las creencias, pensamientos y acciones de los docentes. El rasgo principal de esta configuración pedagógica es que los modos de pensar y argumentar que utilizan los docentes para fundamentar, explicar o justificar sus actuaciones no llegan a ser compatibles con lo que hacen durante sus clases. Es decir, es explícita la tensión entre lo que *dicen* acerca de los procesos formativos y lo que *hacen* durante sus clases.

En el marco de estas configuraciones en cada pedagogía de la formación docente distinguimos diferentes tipos de construcciones metodológicas que se elaboran desde perspectivas y aspectos particulares, las que se exponen a continuación.

El docente formador como un modelo a seguir: instrucción e inculcación de la moral profesional

En este apartado desarrollaremos el tipo de pedagogía de formación docente que denominamos modélica. Esta configuración pedagógica se caracteriza por la presencia de concepciones formativas vinculadas a las tradiciones academicista y normalizadora. Con relación a la primera, se evidencia la importancia que el docente le otorga a la transmisión de conocimientos disciplinares y, aunque se reconoce la importancia de los conocimientos de tipo pedagógico, el tiempo que se dedica durante las clases al tratamiento de los contenidos disciplinares indica la preeminencia de éstos con relación a otro tipo de conocimientos. El modo de

transmitir el conocimiento se basa en la noción de instrucción caracterizada por la inculcación y la restricción de los estudiantes para elegir entre diferentes alternativas. En este marco la única alternativa (y la mejor) es la que propone el formador.

La función modélica del docente va más allá de la gestión del conocimiento disciplinar y comprende la formación de la moral profesional del estudiante. Los formadores que se encuadran en esta tipología, consideran que sus alumnos, al momento de desempeñarse como docentes, pueden basarse en el ejemplo que ellos les dan. Es aquí donde se articula la tradición normalizadora, en tanto que se hace presente el valor que el docente formador le otorga a la inculcación de formas de comportamientos y a sus convicciones acerca de que la formación moral del futuro docente se aprende en el proceso formativo y es clave para obtener mejores resultados. Los comentarios realizados por uno de los docentes cuando le preguntamos acerca de cómo debería ser y hacerse la formación del docente, nos permiten ilustrar lo expuesto anteriormente:

Manejar la disciplina por un lado y las condiciones de docente por otro. Busco que el alumno sepa expresar, sepa desarrollar, sepa defender los temas en la pizarra (...). Una es la prolijidad, otra es la responsabilidad... sobre todo eso, la responsabilidad, en el sentido de presentación de los trabajos en forma correcta y a tiempo (...) manejando bien la disciplina teniendo esos conocimientos de formación general y siendo responsable y no sé qué más se me puede escapar como para pedir a la formación de un alumno (Gastón, Prof. de matemáticas)

En esta configuración pedagógica los formadores asumen que durante el proceso de formación docente es necesario que los alumnos logren dominar el conocimiento disciplinar y desarrollen habilidades para poder transmitirlo. Se afirma que esa transmisión es posible si y solo si hay un buen dominio conceptual de la disciplina. Por otro lado, se considera que el desarrollo de habilidades vinculadas a la transmisión de los conocimientos, es decir el saber metodológico-didáctico, es responsabilidad de los docentes pertenecientes al campo de la formación general.

En este marco prevalece una concepción de la enseñanza como un proceso de instrucción. El docente ocupa un lugar central durante el proceso de enseñanza, se constituye en el actor-referente indispensable para que los alumnos puedan aprender. Constantemente es él quién direcciona el proceso a través de sus preguntas y el control de las actividades que deben desarrollar los alumnos. La capacidad que se valora como la más importante a desarrollar en los estudiantes es el *dominio del conocimiento a enseñar*. Se sostiene que en la medida que un alumno logre dominar el conocimiento disciplinar podrá realizar los demás procesos vinculados a la enseñanza.

Con relación a la relevancia que se le otorga al desarrollo del dominio del conocimiento, preguntamos cómo se trabaja la adquisición de esta capacidad en el marco de una metodología de la formación docente. Las respuestas

coincidieron en señalar que si el alumno imita al docente puede aprender tanto el conocimiento disciplinar como las habilidades para transmitirlo (en estas situaciones es cuando emerge la tradición modélica de la formación). Recuperamos una de las expresiones que ilustran lo expuesto anteriormente:

Yo creo que con el ejemplo, no soy humilde en este sentido, yo sé que me he formado bien. Es decir, yo he sido responsable en el momento que me he tenido que formar como docente, en preparar bien los exámenes, en dominar el conocimiento, en ser responsable, ordenado, todo eso, y eso lo trato de volcar acá. Trato de no faltar, de mostrar con el ejemplo, de desarrollar la mayor cantidad de contenidos posibles, de enseñar todo lo que está previsto. No tomo en los exámenes otra cosa que lo que desarrollé en clase, no hay cosas raras o sorpresivas ni en los parciales ni en los exámenes finales. O sea, que si el alumno viene a clase, presta atención, levanta apuntes, en general, no tienen por qué tener problemas (Gastón Prof. de matemáticas).

Con relación a las propuestas metodológicas, generalmente las clases son de tipo magistral, sus estrategias se basan en la explicación del tema por parte del profesor y en la resolución de guías de ejercitación con diferentes niveles de dificultad. Así describió Gastón sus propuestas metodológicas: *“no tengo ninguna dificultad en decirle que el 100 por 100 casi de los temas los desarrollo yo (...) algunos critican las clases magistrales pero... yo creo que, la gente que por ahí piensa en ese trabajo que el alumno investigue, vaya descubriendo y que se vaya formando, necesita todo un trabajo de seguimiento mucho más fino y creo que no hay tiempo acá”*. En esta situación

formativa no se contempla el trabajo con materiales bibliográficos u otro tipo de fuentes y recursos fuera de los que brinda el formador.

En el marco de esta pedagogía de la formación caracterizamos a las propuestas metodológicas como *construcciones metodológicas basadas en la transmisión de contenidos disciplinares e inculcación de formas de comportamiento*. Las mismas tienen como cimiento la combinación de estrategias orientadas al desarrollo de capacidades intelectuales y prácticas basadas en el tratamiento de contenidos conceptuales. Las estrategias más utilizadas son la exposición del tema (clase magistral), la explicación, la pregunta didáctica y la ejercitación. Las cuales, en la mayoría de las ocasiones, se apoyan en el uso del pizarrón y, con menor frecuencia, en recursos tecnológicos.

El aprendizaje está dirigido por el docente mediante indicaciones orales y el punto central de la clase es la transmisión de conocimientos disciplinares. Las actividades que se proponen son definidas por el profesor de acuerdo a los contenidos previamente establecidos en el programa y generalmente se desarrollan de forma individual. Durante las clases el docente constantemente realiza preguntas con la intención de orientar a los alumnos cuando comenten algún error durante sus exposiciones; establecer vínculos con contenidos previos y conocer si los alumnos comprendieron lo que se les explicó.

Por su parte, los estudiantes durante las clases desarrollan las ejercitaciones propuestas por sus docentes y exponen los resultados obtenidos, justificando las decisiones asumidas para la resolución de las actividades. Aunque generalmente trabajan individualmente, tienen en cuenta la opinión de sus compañeros y el docente al momento de resolver las actividades. Las ejercitaciones propuestas por el docente se orientan a que los alumnos fijen el contenido explicado. Para la realización de las actividades los estudiantes deben tener un marco de referencia que les permita evaluar lo que hicieron, esto se resuelve comparando los resultados de las actividades que hicieron con los de sus compañeros y las observaciones que el docente realiza permanentemente durante la clase. Cuando un estudiante comete un error, a partir de preguntas, el docente ayuda a que lo advierta y se lo señala en el pizarrón. El carácter público de la ejercitación permite que todos los estudiantes revisen sus conocimientos.

Las dinámicas del aula evidencian los procesos de isomorfismo entre enseñanza-proceso formativo, puesto que el modo en que se les propone trabajar a los estudiantes consiste en la reproducción de situaciones propias de los niveles educativos para los que se están formando en el profesorado. A partir de las actividades el formador constantemente trata de que los alumnos se sitúen en su futuro rol de docentes, sin embargo centra dicho rol en la explicación de un

contenido conceptual, dejando afuera toda posibilidad de que el alumno imagine otras situaciones que un docente enfrenta al tiempo que explica un contenido. Es el docente quien da las pautas y sugerencias acerca de qué se debería enseñar en el nivel medio y el modo en que se lo debería hacer. No hay un proceso de reflexión y análisis por parte de los alumnos de las distintas dimensiones (los contextos, las características particulares de los alumnos, las normativas, los recursos, entre otras) que atraviesan las prácticas de la enseñanza.

Aunque es evidente la centralidad del trabajo en torno al dominio de conocimientos disciplinares, es oportuno recordar que ésta es la capacidad que la totalidad de los docentes entrevistados valora como la más importante y, en este sentido, pensamos que cada vez que el docente solicita a los alumnos que realicen una actividad, que expliquen oralmente y justifiquen por qué la desarrollaron, pretenden confirmar el grado de dominio de esos saberes.

En este tipo de proceso de transmisión de saberes, el docente somete a los alumnos a sus saberes, no brindando la posibilidad de que se formen a ellos mismos sino que aparece el mito de la fabricación, los docentes sobrevaloran sus saberes y actuaciones y esperan que sus alumnos construyan sus modos de enseñanza en función de lo que ellos hacen. Sostienen que son el modelo a seguir fundamentalmente porque cumplen con su trabajo y organizan sus prácticas de la enseñanza bajo

una lógica instrumental pero, desde nuestro punto de vista, dudosamente experiencial.

Pedagogía tradicional: el docente formador como expositor de contenidos disciplinares

En este tipo de configuración pedagógica el concepto *tradicional* refiere al movimiento denominado *escuela tradicional*, surgido en el contexto de la modernidad entre los siglos XV y XVIII. En este movimiento pedagógico las prácticas educativas se caracterizan por ser magistocéntricas, enciclopédicas y verbalistas. El aprendizaje es considerado un proceso repetitivo y se prioriza la formación disciplinar de los futuros docentes.

Definimos al docente como un *expositor de conocimientos* porque la acción más recurrente durante las clases consiste en la exposición de conocimientos disciplinares. Permanentemente trata de tener el control sobre los contenidos que enseña y las actividades que deben realizar los alumnos. La transmisión se revela como la entrega unidireccional de contenidos particularmente disciplinares, con la intención de que el estudiante los entienda pasivamente del modo y desde los sentidos en que es explicado por el formador.

En este caso las *propuestas metodológicas* se organizan en función de una lógica deductiva en la que se hace presente una relación entre la teoría y la práctica de carácter aplicacionista, en

tanto la primera condiciona y circunscribe el abordaje de la segunda. Por ello, las propuestas didácticas consisten en, primeramente, conocer la teoría y luego analizar situaciones vinculadas a lo enseñado. El conocimiento del alumno puede ser producido luego de que el profesor explicó la teoría. Recuperamos las expresiones de una de las docentes entrevistadas:

Yo trabajo muchísimo con la lectura y la producción de conocimientos propios. Es decir, a partir de una selección de lecturas que yo les hago, trabajar una serie de actividades. La primera mitad del año, si tengo una materia anual, trabajar con las lecturas y después la relación de contenidos que hago siempre. Todos los trabajos prácticos se basan siempre en todas esas lecturas que hicimos la primera parte del año (Karina, Prof. Filosofía y ciencias de la educación).

Durante las clases, los profesores explican un tema o leen en voz alta algún fragmento del dossier de apuntes seleccionado como material bibliográfico. Luego realizan algunas preguntas a los alumnos vinculadas al tema que se está tratando para confirmar si entendieron; continúan explicando y advierten cómo será evaluado el contenido explicado. En ocasiones, cuando el docente hace una pregunta y si los estudiantes no contestan les da pistas para obtener la respuesta esperada, y en algunas oportunidades ellos mismos las responden si los estudiantes no aportan sus respuestas. Para ilustrar esta situación seguidamente exponemos parte de los registros de observaciones de clases correspondiente al Taller de Práctica 1 del Profesorado de Arte en

Música:

La docente lee uno de los títulos de un apunte de metodología de la investigación, que está siendo utilizado como insumo para desarrollar un proyecto de observación institucional. Lee en voz alta: “definir el contexto en el que se sitúa el fenómeno” y luego explica que este procedimiento debe ser realizado “porque si no caemos en el invento, en la cosa armada a último momento”. Seguidamente lee otro subtítulo del apunte “determinar los sujetos, establecer los criterios” y explica que la mirada de ellos son los criterios (...). Enuncia que mirada crítica “se refiere a tener criterios para analizar una cosa” que no es lo que a ellos les parece, que no es cuando uno dice “me parece, yo entendí”, sino que la mirada crítica tiene fundamentos. Explica que “todos los pasos del proyecto tienen fundamentos, si van a utilizar una técnica tienen que saber por qué la usan y si les va a servir”. Seguidamente, pregunta: qué es la tabulación, y ella define el concepto (...). Recalca que “esos temas los voy a tomar en el parcial y de la manera en que se los expliqué”.

Con relación a las capacidades que se pretende desarrollar en los alumnos, en este tipo de pedagogía de la formación, se observa un predominio de capacidades intelectuales. Durante las clases notamos que la participación de los alumnos es muy reducida, la mayoría de ellos sólo trata de responder a las preguntas que realizan los profesores. El estudiante no es visibilizado como referente al momento de diseñar, implementar y evaluar propuestas metodológicas. Precisamente, las particularidades de los alumnos o del alumno como sujeto, no es un aspecto que se tenga en cuenta al momento de realizar propuestas metodológicas.

La transmisión de contenidos disciplinares es el eje a partir del cual los docentes toman las decisiones metodológicas. Por ello, denominamos a las construcciones metodológicas correspondientes a este tipo de pedagogía de la formación como *construcciones metodológicas elaboradas sobre la base de la lógica disciplinar*. La exposición oral, la explicación e interrogación son las estrategias que se despliegan en el aula como espacio privilegiado de las prácticas de la enseñanza. El intercambio entre el docente y los estudiantes se realiza mediante preguntas de tipo cerradas realizadas por el formador (este tipo de preguntas provocan respuestas orientadas a la repetición de contenidos previamente estudiados o vinculados al tema que se está enseñando), y preguntas de tipo confirmatorio, orientadas a indagar si los estudiantes entendieron o no el tema que se les está presentando. El alumno tiene un rol de receptor u observador pasivo ya que sólo responde frente a preguntas o actividades del profesor.

Los profesores buscan transmitir un contenido para que éste luego sea reproducido por el alumno en términos observables y cuantificables. Lo importante es que el alumno demuestre, particularmente en las instancias de examen, que asimiló un conjunto de contenidos, quedando relegados los procesos internos acerca de cómo los aprendió o las posibilidades de transferencia a situaciones cotidianas.

En el proceso de transmisión no hay un diálogo entre docentes y alumnos sino un proceso de repetición de lo dado, representado por un docente/trasmisor que ofrece un contenido para que estudiantes/receptores incorporen y luego lo apliquen cuando sean docentes. En esta relación de carácter aplicacionista entre la teoría y la práctica, esta última se devela como la ejercitación procedimental de los contenidos conceptuales.

Pedagogías eclécticas: tensiones entre los modos de *pensar* y *hacer* la formación de los docentes

Denominamos eclécticas⁷ a este tipo de pedagogía de la formación docente a partir de la identificación de casos en los que los formadores combinan ideas y modos de trabajo de diferentes tradiciones formativas que conviven en sus creencias, pensamientos y acciones; razón por la cual emergen tensiones entre lo que dicen y hacen durante sus clases. Los formadores buscan que el estudiante *asimile* determinados conocimientos, lo que varía es cómo se configura ese proceso de asimilación a partir de las estrategias y actividades organizadas y realizadas por ellos.

En el marco de nuestra investigación pensamos la asimilación como el resultado de un proceso activo de quien aprende. Quien aprende integra el objeto o la noción por conocer a sus esquemas de conocimiento (Davini, 2008). Advertimos que aquello que

marca la diferencia entre todos los casos que agrupamos bajo la categoría pedagogías eclécticas de la formación docente son las acciones que realizan los alumnos a partir de las estrategias de los formadores.

Con relación a los procesos de transmisión y asimilación de los conocimientos identificamos dos modos posibles que asume este tipo de pedagogía: uno orientado a la *asimilación pasiva* del conocimiento y otro orientado a la *asimilación activa* del conocimiento, cada uno de ellos desplegados a través de diferentes construcciones metodológicas. A continuación describimos los tipos de pedagogías eclécticas mencionadas anteriormente.

Eclecticismo pedagógico orientado a la asimilación pasiva del conocimiento

En esta configuración pedagógica observamos que aunque los docentes utilizan expresiones o conceptos que se vinculan a una concepción de enseñanza como guía, las estrategias que utilizan, las actividades que proponen y las acciones que realizan durante las clases evidencian que la concepción predominante es aquella que aborda la enseñanza como un proceso de instrucción centrado en el docente como transmisor de conocimientos de tipo disciplinar. Los docentes formadores reconocen que para afrontar la docencia no alcanza sólo con conocer la disciplina sino que también es necesario

desarrollar habilidades que ayuden a los futuros profesores a transmitir esos conocimientos.

Con relación a los aspectos que toman en consideración para diseñar sus propuestas metodológicas, los docentes formadores señalan el contenido, el curso, los intereses de los estudiantes, los recursos y el tiempo que disponen para la realización de las diferentes actividades. Así lo comentó Sandra durante la entrevista:

Las posibilidades que tiene ese tema para ser explotado con algunos recursos que puedan ser más accesibles para los chicos (...) el grupo de alumnos, ver cuáles son los intereses de los alumnos. A pesar de que yo doy los mismos temas en tres cursos distintos, los intereses son diferentes, entonces también orientarlos a esos intereses de los alumnos. Entonces en Matemáticas pondré ejemplos que tienen que ver con ciencias, y en Educación Física pondré ejemplos que tengan que ver con la práctica de la educación física o el deporte. (Sandra, Profesora filosofía y ciencias de la educación)

Sin embargo cuando le consultamos a la misma docente acerca de cómo piensa, en el marco de sus propuestas metodológicas, la formación de esas capacidades valoradas como importantes, manifestó que por lo general la dinámica de sus clases no varía demasiado. Recuperamos algunas de sus expresiones:

Viene la profesora, explica, ellos toman apuntes, después leen, más o menos ese es el esquema. La metodología mía quizá sea muy tradicionalista, soy expositiva con las clases; generalmente no vas a encontrar muchas variantes en mis clases (...) Los trabajos generalmente son: yo expongo o

les presento el tema, he optado por hacer en el curso lecturas cortas breves, de dos o tres hojas cuando mucho, porque si no, no da resultado (...) Teniendo ya algún marco teórico, ver algunos videos y poder analizar esos videos desde el marco teórico y no solo quedarnos en qué bonita la película.

Respecto a los estudiantes, durante las clases su participación está direccionada por las preguntas que realizan los docentes, cuyas respuestas son de utilidad para los formadores porque les permiten confirmar si es claro lo que se les está explicando, identificar los saberes previos de los estudiantes o bien se transforman en disparadores para iniciar o continuar la explicación de un tema. Generalmente, las respuestas de los estudiantes se consignan en el pizarrón y se constituyen en herramientas útiles para organizar la exposición del docente pero no provocan situaciones problemáticas que lleven a los estudiantes a revisar o replantear sus conocimientos. El tipo de preguntas más utilizadas por los formadores son del tipo control del conocimiento y confirmatorias⁸, mientras que las estrategias que prevalecen son la exposición oral, la explicación y la lectura de textos. Los recursos que se privilegian son el uso del pizarrón por parte del docente y del material bibliográfico por parte de los estudiantes.

Sin embargo aunque los estudiantes realizan las actividades que propone el docente, la acción más recurrente es guardar silencio. Mientras los docentes explican o leen algún párrafo algunos toman apuntes, otros siguen la lectura

con la vista, algunos aportan ideas y otros, están aparentemente distraídos (miran las ventanas, revisan el celular, conversan con el compañero, leen apuntes de otras materias, rayan una hoja). A continuación recuperamos una escena de la clase de Didáctica de la Música correspondiente al tercer año del Profesorado de Arte en Música:

Los alumnos están ubicados alrededor de dos mesas grandes y el docente se encuentra en la cabecera sentado en dos sillas superpuestas. Explica las posibles estrategias didácticas que los alumnos pueden plantear en una situación escolar. Los estudiantes solo escuchan. El docente aborda el tema de las capacidades y competencias, solicita a los alumnos que lean el trabajo práctico anterior el cual ya está corregido. Los alumnos hacen lo que el docente les dijo, pero no hacen ningún comentario al respecto. El docente les indica cuales fueron las capacidades que ellos desarrollaron o que él intentó desarrollar con el ejercicio que había realizado anteriormente. Los alumnos siguen sin decir nada.

Hemos categorizado estas construcciones metodológicas como *desarticuladas*, debido a que las estrategias que utilizan los profesores no logran vincular entre sí el contenido, el perfil de los estudiantes, las intencionalidades formativas, el contexto, los recursos y el tiempo. Las actividades sólo contribuyen al reconocimiento, identificación y memorización de contenidos conceptuales, potenciando básicamente el desarrollo de capacidades intelectuales. Este tipo de construcciones metodológicas promueve que los sujetos en formación asimilen pasivamente los conocimientos expuestos por los docentes. La

intencionalidad de la explicación es transmitir el conocimiento para que los estudiantes incorporen un conjunto de contenidos disciplinares a partir de la escucha. El alumno no explora otras posibilidades para asimilar el conocimiento que no sean la exposición y explicación del docente y el contacto con el material bibliográfico seleccionado. Ello da lugar a que los estudiantes desarrollen lo que denominamos *conocimiento inerte*⁸.

En estos modos de trabajo metodológico podemos visualizar el peso de las pedagogías tradicionales de la formación docente en las prácticas actuales de los profesores. Estas contradicciones entre lo que dicen y hacen durante sus clases los ubican en un límite entre lo que saben que se debería hacer o lo que se establece como correcto o deseado desde la prescripción curricular y los discursos actuales de la pedagogía, pero no logran trasladarlo a sus prácticas educativas. En ellas no se observa una articulación entre la situación y las características de los estudiantes, con las estrategias que llevan adelante. Por ejemplo, durante las entrevistas los docentes mencionaron que a los estudiantes no les gusta leer durante las clases, sin embargo es esa la actividad que les proponen.

Pedagogías eclécticas orientadas a la asimilación activa del conocimiento

En este tipo de pedagogía de la formación las acciones que realizan los docentes durante las clases generan

un modo de trabajo que posibilita a los estudiantes construir el conocimiento de una forma más activa. Estos profesores resaltan la necesidad de trabajar en función de las capacidades y posibilidades de los alumnos y de las características del contexto donde se sitúan las prácticas de la enseñanza. Sostienen que es fundamental que los estudiantes conozcan el significado y sentido de lo que aprenden durante el proceso formativo.

Con relación a las propuestas metodológicas, a diferencia de la concepción de enseñanza como proceso de instrucción, en estos casos los alumnos tienen un rol más protagónico. Los docentes procuran que tengan contacto con otros actores del sistema educativo o que realicen actividades en espacios diferentes al aula o la institución a la que asisten cotidianamente. Para ello proponen otras actividades tales como la elaboración, ampliación y análisis de entrevistas; ejercitaciones con diferentes niveles de complejidad; salidas de campo; elaboración de informes vinculados a las actividades que realizan; composiciones musicales; confección de viñetas, entre otras.

Respecto a los criterios en los que se basan los profesores para la construcción de las propuestas metodológicas, sus argumentos ponen en evidencia que el eje organizador son los contenidos del espacio curricular, los intereses, saberes previos y particularidades de los estudiantes y los recursos didácticos con los que

cuentan. No obstante ello, la figura del docente sigue siendo preponderante, es él quien propone las actividades y en algunos casos también establece cómo deben ser resueltas; constantemente verificando que los alumnos las lleven a cabo en los términos preestablecidos. Sus acciones más frecuentes son la explicación de los distintos temas, la elaboración de preguntas para vincular los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos contenidos y para confirmar si el alumno comprendió lo explicado. Registramos la siguiente situación en la clase de Estadística correspondiente al tercer año Profesorado de Matemáticas:

La docente y los tres estudiantes se ubican alrededor de una mesa grande. La docente explica un tema y, debido a que el pizarrón está en el otro extremo del curso, para apoyar su explicación realiza gráficos en su cuaderno que luego muestra a los estudiantes que están ubicados al frente de ella. Durante la explicación constantemente vincula el contenido que están trabajando en ese momento con otros contenidos anteriores. Los alumnos expresan gestualmente que van comprendiendo lo que se está explicando. El material de trabajo fue elaborado por la docente, quien resumió un libro teniendo en cuenta aquello que los alumnos "necesariamente" debían conocer. La docente lee un problema y lo va resolviendo en su cuaderno y luego muestra a sus alumnos. Docente y alumnos comparan los resultados obtenidos con relación al mismo problema. Los estudiantes toman apuntes permanentemente y una vez que la profesora termina de explicar comienzan a realizar el práctico de forma individual; si hay dudas consultan entre ellos y a la docente. De acuerdo a las expresiones de los alumnos los apuntes son organizados y detallados.

Denominamos a estas configuraciones como *construcciones metodológicas basadas en la síntesis de componentes heterogéneos*. El concepto de síntesis alude al análisis y combinación, por parte del docente, de los diferentes factores que intervienen en las prácticas de la enseñanza, con la intención de que los estudiantes desarrollen distintos saberes y capacidades. Este tipo de construcciones metodológicas surge en el marco de prácticas de la enseñanza en donde el docente se asume como un orientador de la práctica. Estos formadores utilizan la exposición y la explicación para orientar, sugerir y guiar al alumno en la resolución de las diferentes situaciones generadas por su intervención; utilizan la interrogación didáctica como estrategia para lograr la participación de los estudiantes y retomar sus conocimientos previos. Durante sus exposiciones tratan de generar intercambios con los alumnos para conocer sus opiniones acerca de lo que se trabajó, cómo se trabajó y si comprendieron la temática. Una vez finalizada la exposición los docentes generalmente realizan una síntesis.

Las actividades que se proponen en este tipo de construcciones metodológicas potencian el desarrollo de múltiples capacidades: *intelectuales y prácticas* (lectura y análisis de textos con relación a situaciones educativas; elaboración de viñetas con relación a algún contenido trabajado en clases; proyección y análisis de películas y documentales; observaciones de

clases, análisis y elaboración de informes, experiencias en laboratorio, construcción de herbarios, análisis de fotografías de los diarios, etc.); *para el manejo y uso de la información* (diseño, desarrollo y presentación de trabajos de investigación; diseño y análisis de entrevistas y encuestas, construcción de blogs; producción de programas de radio) y *expresivas y comunicativas* (desarrollo de trabajos grupales, exposiciones orales, debates y argumentación de posicionamientos)

En esta pedagogía de la formación orientada a la asimilación activa del conocimiento también identificamos un tipo de construcción a la que denominamos *construcción metodológica basada en la abstención pedagógica*. Con esta categoría hacemos referencia a uno de los casos en los que el docente explicaba los diferentes contenidos a los estudiantes y luego proponía las actividades sin intervenir durante las instancias de resolución. Los alumnos para poder resolver la situación deben poner en juego sus capacidades intelectuales, prácticas, expresivas y comunicativas. Exponemos parte de un registro de la clase de Lenguaje Musical II, del profesorado de Arte en Música:

Durante la clase el docente deja que cada alumno realice sus composiciones utilizando como recursos los instrumentos musicales y el material bibliográfico. Los alumnos trabajan solos o con su compañero y cuando tienen alguna duda consultan al profesor o compañero. El docente no interviene salvo que el alumno se lo solicite. (...) Los alumnos ya tienen elegida una melodía para trabajar y se apoyan en algunos instrumentos musicales como guitarra, piano y sus voces para sacar la

melodía. Algunos trabajan por parejas y otros individualmente. Una alumna con la ayuda del piano va tocando la melodía y escribiéndola en el pentagrama; el resto hace el mismo proceso usando la guitarra, la voz o ambas (...) una alumna se acerca para plantear una duda y el docente la ayuda tocando el piano. Ella comprende lo que debe hacer y continúa trabajando. Algunos alumnos deciden retirarse del curso y le dicen al docente que traerán el trabajo terminado para la próxima clase. El resto de los alumnos continúa trabajando, otro alumno tiene una dificultad y consulta las reglas de la armonía que están en el material bibliográfico. Los chicos siguen trabajando cada uno o por parejas con sus producciones con la ayuda de los instrumentos musicales, a veces parece que se cansan, conversan un poco o se distraen y luego retoman la tarea, se turnan para usar el piano y los demás instrumentos.

Es necesario señalar que aun cuando las estrategias más utilizadas por los docentes son la explicación y exposición oral, las mismas se caracterizan por presentar un orden lógico, precisión conceptual y la permanente construcción e incorporación de diferentes recursos. Así también, en el marco de dichas exposiciones se retoman los saberes de los estudiantes pero no como disparadores o conectores de otros conceptos que el docente necesita introducir para desarrollar su explicación, sino como conceptos que el docente articula e incorpora en sus explicaciones para que el alumno logre comprender los nuevos conocimientos.

Si bien la voz del docente es una presencia constante durante las clases, se prevén actividades para que los

alumnos resuelvan. Estas implican el uso y articulación de los marcos teóricos abordados; el ejercicio de capacidades intelectuales como el reconocimiento y articulación de conceptos y de capacidades prácticas vinculadas a la redacción y elaboración de informes. Además, se ejercita la expresión oral a partir de la cual deben explicar cómo resolvieron las actividades utilizando el lenguaje adecuado y el desarrollo de capacidades sociales en tanto este tipo de actividades implica el intercambio entre docentes y estudiantes.

Generalmente una vez que los estudiantes desarrollan las actividades el docente solicita que comenten a sus compañeros cómo las resolvieron. Estos intercambios posibilitan que los estudiantes de forma conjunta, y a partir de las observaciones del docente, revisen sus actividades y corroboren si las interpretaciones o ideas que identificaron como claves en los marcos teóricos son correctas. Por otro lado como la mayoría de las explicaciones de los docentes parten de las ideas previas de los alumnos, estas instancias de revisión y exposición del conocimiento permiten a los estudiantes examinar y ampliar sus saberes previos.

En estos casos las propuestas metodológicas promueven la construcción activa del conocimiento puesto que los docentes toman distancia de la idea de que el alumno es un receptor pasivo del conocimiento. A diferencia del aprendizaje de rutinas y hábitos, en el que la actividad participativa y la reflexión es casi mínima, en estos casos, tanto

en aquellas actividades que pueden ser observadas (como la solución de problemas prácticos y matemáticos, la elaboración de proyectos áulicos), como aquellas vinculadas a la reflexión interna del alumno (como la identificación y definición de conceptos) implican que el estudiante movilice sus capacidades, habilidades operativas, conocimientos previos y voluntad para asimilar activamente los conocimientos.

Con relación al eclecticismo que emerge en los procesos formativos, lo pensamos -desde una interpretación no lineal ni acumulativa del saber- como parte de una ecología de saberes múltiples que esta heterogeneidad de concepciones expresadas en discursos y prácticas remiten a posiciones epistémicas opuestas; y son un rasgo constitutivo del magma de creencias pedagógicas que sostienen las teorías explícitas, los guiones orientadores de la acción y las prácticas mismas (Yuni y Díaz, 2007).

Crear, agenciar y aplicar: tensiones en los procesos de formación docente

En este trabajo nos propusimos exponer los tipos de construcciones metodológicas generadas en las diferentes pedagogías de la formación docente e identificar cómo se juega la agencialidad como capacidad para tomar decisiones por parte de los estudiantes. Teniendo en cuenta las definiciones teóricas del concepto construcción metodológica expuestos

inicialmente, podemos expresar que el *acto singularmente creativo de articulación* entre la lógica disciplinar, las posibilidades de los estudiantes y los contextos particulares que propone Edelstein (1996) o la *síntesis de elaboración conceptual y la experiencia educativa* marcada por la creatividad y la sensibilidad del docente que señala Díaz Barriga (1997) no se visualizan como cualidades en las prácticas de los formadores en los casos abordados.

Las construcciones metodológicas efectuadas por algunos docentes de institutos de formación docente de la provincia de Catamarca se definen como propuestas particulares en las que se articulan un conjunto limitado de estrategias didácticas, con la intención de transmitir fundamentalmente contenidos disciplinares, los cuales se abordan como *saberes a enseñar en tanto objetos de enseñanza* propios de la disciplina que tienen a su cargo. Durante las clases los docentes trabajan en torno a contenidos disciplinares como objetos que los alumnos necesitan aprender para desempeñarse luego en los demás niveles del sistema educativo.

Si bien el conocimiento de las estructuras sustantivas de las disciplinas es fundamental para la realización de construcciones metodológicas que posibiliten la comprensión de los conocimientos como saberes científicos y como contenidos a enseñar, en los casos analizados no se evidencia un trabajo desde la dimensión epistemológica disciplinar, vinculada a la instancia denominada

saber sabio o científico, en tanto que no se advierte un abordaje en torno a los procesos de indagación y validación de dichos conocimientos al interior de cada campo de saber. Más bien, encontramos que el trabajo centrado en los contenidos radica en la transmisión de conocimientos por parte del docente formador, desde “su singular” interpretación y posicionamiento conceptual.

En las carreras de formación docente basadas en la especialidad disciplinar, se ha observado que los futuros docentes no llegan a conocer cómo se originó una disciplina, los procesos por los que se validan dichos conocimientos, los criterios en los que se basa la medición de sus datos, los caminos por los que transita la disciplina desde sus hallazgos hasta sus conclusiones, lo cual les daría más herramientas para trabajar ese saber cómo objeto de enseñanza. El énfasis en la transmisión se orienta más a la cantidad, a cubrir los contenidos mínimos, que a presentar las estructuras sustantivas de la disciplina. En este sentido, particularmente en el marco de las pedagogías de la formación docente que denominamos modélica, tradicional y ecléctica orientada a la asimilación pasiva de los conocimientos, las construcciones metodológicas no se erigen como estructuras que prevén un proceso a largo o mediano plazo, sino que se presentan como actividades atomísticas que se desarrollan durante las clases, en función de un contenido conceptual que se debe aprender para luego ser enseñado.

Lo que marca la diferencia entre los distintos tipos de construcciones metodológicas analizadas es el mayor o menor grado de consistencia de las estrategias pedagógicas que los docentes logran articular al momento de transmitir los conocimientos. La manera en que las construcciones metodológicas se delinean se apoya en el vínculo entre la teoría y la práctica y en la idea de aplicación como concepto articulador entre ellas. Aplicar (del latín *applicare*, arrimar) significa poner algo sobre otra cosa o en contacto de otra cosa⁹. Precisamente la lógica que prevalece en los procesos de formación docente es la de poner a la teoría sobre la práctica. En la pedagogía tradicional, bajo la idea de aplicación, las actividades se presentan como la ejercitación procedimental de los contenidos conceptuales. En la pedagogía modelizadora la práctica emerge como un espacio de simulación de posibles situaciones de enseñanza, en la que el docente es el referente a partir del cual los sujetos en formación pueden proyectar posibles modos de afrontar sus futuras prácticas educativas. En el caso de las pedagogías eclécticas la teoría es llevada a la práctica a través de las propuestas metodológicas de los formadores. El contacto con la práctica se da orientado hacia otros recursos y espacios educativos, lo que permite a los estudiantes poner en juego diferentes capacidades, además de las intelectuales. Estas propuestas metodológicas brindan a los alumnos la posibilidad de producir o pensar algo diferente más allá de los límites de la teoría. Por ello, si bien la teoría

es la que de algún modo alumbra a la práctica, la aplicación de la teoría, en este caso, no se da *sobre la práctica* sino que la teoría se *pone en contacto con la práctica* dando la posibilidad de designar o interpretar de manera diferente los contenidos conceptuales que se pretenden enseñar.

Los teóricos del campo didáctico señalan que para generar una construcción metodológica el contexto es un elemento esencial en la estructuración del acto pedagógico, definiéndolo como una totalidad que contiene cada uno de los componentes que influyen en las prácticas de la enseñanza. No obstante, en los casos analizados, el contexto no es un elemento que los docentes tengan en cuenta al momento de realizar sus propuestas metodológicas. Desde las expresiones y acciones de los docentes las referencias al contexto se limitan al nivel educativo o al curso, con el que hay una vinculación retórica en términos generales y abstractos, como marco de referencia que los estudiantes deben tener en cuenta al momento de pensar y diseñar una propuesta didáctica o actividad, pero no es un elemento clave para los formadores al momento de realizar sus propias propuestas metodológicas.

La explicación de los contenidos por parte de los docentes es un denominador común en las diferentes construcciones metodológicas de los profesores. Prevalen dos tipos de explicaciones, aquellas basadas en los campos disciplinares y las explicaciones para la

enseñanza (Litwin, 1996). Las primeras se plantean alrededor de convenciones propias de las disciplinas, por ejemplo cuáles son las preguntas importantes, qué se acepta por evidencia. Respecto a las explicaciones para la enseñanza estas permiten clarificar conceptos, procedimientos, eventos, ideas, tipos de problemas que favorecen la comprensión pero suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas de los docentes.

Las estrategias didácticas son definidas como modos de anticipación y articulación de actividades elaboradas por el docente en función de una propuesta particular que contribuya a la formación de los estudiantes. Sin embargo, todas las anticipaciones y actividades analizadas -más allá de la disciplina, el contexto, los estudiantes y los modos de concebir a la enseñanza- están marcadas por la explicación, la exposición del contenido y la interrogación didáctica. Una de las situaciones recurrentes durante las clases observadas es que los estudiantes no participan o no responden a las propuestas de los docentes, pese a lo cual ellos continuaban con su exposición, explicación o actividad como si todo estuviera bien.

La preeminencia de estas estrategias refuerzan nuestra convicción acerca de la necesidad de incorporar variantes metodológicas y promover prácticas de la enseñanza que movilicen la creación e invención de los docentes formadores desde las posibilidades y desafíos de los contextos de desempeño, pues

si los estudiantes no toman contacto con otros modos de transmitir el conocimiento durante su proceso formativo, difícilmente puedan generar propuestas alternativas durante el ejercicio profesional. La presencia de concepciones vinculadas a la idea de que es el docente el poseedor de la interpretación correcta de los contenidos y que el aprendizaje necesariamente debe estar mediado por la explicación del profesor; como así también de que él es el único constructor de la propuesta metodológica, impide gestionar estrategias que garanticen la participación de los alumnos y la concreción de propuestas metodológicas alternativas.

Teniendo en cuenta las acciones que realizan los alumnos durante las clases, consideramos que las construcciones metodológicas realizadas por los docentes no posibilitan el agenciamiento en tanto capacidad para tomar decisiones vinculadas a su propio aprendizaje y ampliar sus posibilidades de acción durante el trayecto formativo. Alumnos y docentes manifestaron que lo que ocurre durante las clases son decisiones personales del docente. Las decisiones que pueden tomar los alumnos se limitan a optar por el trabajo en grupo o individual; a elegir el orden en que rendirán la materias (aunque las correlatividades del plan de estudios marcan el orden que se debe seguir) o a consensuar con el docente los días de evaluación. La participación de los estudiantes está lejos de ser un encuentro, una invitación genuina

a pensar, más bien se trata de un participacionismo (Gibaja, 1991).

Otra de las dimensiones claves al momento de realizar una construcción metodológica es el reconocimiento de las posibilidades de los estudiantes como fuente para la elaboración de la propuesta. Observamos que en el marco de los trayectos de formación docente se trabaja desde una mirada deficitaria del alumno, en que se identifican sus carencias pero no se reconocen sus potencialidades. Es preciso tener presente que participar en el proceso formativo implica pensar la transmisión como un proceso que parte del reconocimiento del otro, no desde lo que le falta sino desde las capacidades que logró desarrollar y las que aún puede desarrollar. Posiblemente, esta mirada deficitaria de los alumnos hace que las prácticas de la enseñanza estén centradas en la figura del docente y, por ello, la estrategia que prevalece es la explicación. Si lo que se pretende es una formación autónoma y competente de los sujetos de/en formación, es necesario cambiar el modo de reconocer al otro asumiendo la situación y capacidades desarrolladas por los estudiantes como un desafío y no como un obstáculo que impide el desarrollo de otros modos de enseñanza con mayores responsabilidades y retos movilizados. La formación se construye como un proceso individual en el que el estudiante realiza una trayectoria, en el sentido de que transita por un recorrido mecánico, predeterminado y sin posibilidades de modificación, definido

por los formadores, las decisiones institucionales y las prescripciones vigentes.

A partir de lo expuesto se hace necesario replantear qué significa dominar el conocimiento en el marco de los procesos de formación docente. La focalización en los aspectos disciplinares se hace a costa de la minusvaloración de los conocimientos pedagógicos, del lugar del alumno en la dinámica de la formación y de los aspectos creativos de la enseñanza. Los datos presentados sugieren que

para los formadores, la especificidad del nivel superior está dada por el énfasis en los conocimientos disciplinares como organizadores de los saberes, prácticas y habilidades de la formación. El énfasis en el dominio conceptual de la disciplina en la que se especializa el futuro docente, no debe soslayar la formación reflexiva que permita el análisis de los posicionamientos epistémicos y metodológicos, y la posibilidad de descentrarse a fin de ofrecer a los estudiantes horizontes de creación y formación personalizados.

Notas

- ¹ Versión original en español por los autores.
- ² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Docente-investigador de la Facultad de Humanidades de la UNCa, Argentina, donde ha sido Director Académico del Doctorado en Ciencias Humanas. Docente de posgrado en diversas universidades del país. Investigador del CONICET y autor de numerosas publicaciones.
- ³ Dra. en Ciencias Humanas, Mención Educación, UNCa. Argentina. Docente-Investigadora Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, UNCa. Investigadora de CONICET, autora de números artículos académicos
- ⁴ Ubicado a 20 km del departamento Capital.
- ⁵ Ubicado a 320 km del departamento Capital. Región Oeste de la Provincia.
- ⁶ En su mayoría, las capacidades fueron recuperadas de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento aprobado resolución n° 24/07 Consejo Federal de Educación.
- ⁷ Según el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora (1994) el Eclecticismo hace referencia a “seleccionar”, “elegir”, “escoger”, generalmente se transcribe como escuela ecléctica. La tendencia ecléctica se opone al dogmatismo y al radicalismo en nombre de la tolerancia y la conciliación. Busca criterios que permitan justificar las propias decisiones, y las posiciones adoptadas desde otros puntos de vista; la búsqueda de una armonía entre posiciones aparentemente contrarias, pero que, en el fondo se estima concordantes.
- ⁸ Las preguntas del tipo control de los conocimientos se orientan a comprobar el conocimiento que poseen los estudiantes, las mismas provocan la recuperación de información que los alumnos aprendieron con anterioridad. Las preguntas confirmatorias se caracterizan por provocar respuestas cerradas como sí o no.
- ⁹ Conocimientos que los alumnos poseen pero que no utilizan cuando un problema les surge en un contexto diferente del que fue aprendido.
- ¹⁰ Definición extraída del Diccionario de la Real Academia Española.

Bibliografía

- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México. Editorial Paidós.
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997). *Didáctica y currículum. Edición corregida y aumentada*. México: Paidós
- EDELSTEIN, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. y BARCO, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina. Paidós.
- FLORÉS, A. y VALLÉS, M. (2002). *El teatro de la mente y las metáforas educativas. La didáctica de la educación social*. Barcelona: ÑAQUE.
- GIBAJA, R. (1991). *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Argentina: AIQUE.
- GIDDENS, A. (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.

SOUTO, M. (2009). "Complejidad y formación docente" en YUNI, J. (comp.) *La formación docente: complejidades y ausencias*. Córdoba: Grupo Editorial Encuentro.

YUNI, J. y URBANO, C. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Volumen II*. Córdoba. Editorial Brujas.

YUNI, J. y DÍAZ, A. (2007). Concepciones epistemológicas de los formadores acerca del aprendizaje y la metodología de la enseñanza, en *Educación y Perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*. Córdoba, ISBN: 978-950-33-0604-8.