

La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación.

por *María Ana Verstraete*

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

marianaverstraete@hotmail.com

Recibido: 29/03/2018 - Aceptado: 13/04/2018

Resumen

La Práctica Profesional Docente está constituida por una compleja red de subsistemas vinculados que entran en juego en los trayectos de Residencia de un modo dinámico y articulado. Subsistemas que operan desde el interior y que hacen al dominio de conocimientos disciplinares, pedagógicos, didácticos y tecnológicos (dimensión interna); y la proyección de los mismos hacia el exterior en la puesta en acto en situaciones concretas de enseñanza. Cada uno de estos posee problemáticas particulares que deben ser identificadas para comprender los nuevos paradigmas a los que deberán enfrentarse los futuros docentes. De allí que los espacios de Práctica Profesional deben ser trayectos de formación que contribuyan a la adquisición de competencias, que allanen los núcleos problematizadores que cada uno de los subsistemas contienen y que colaboren con la formación de profesionales reflexivos, capaces de dar respuestas a los desafíos laborales. Sin embargo, esto solo es posible a través de prácticas co-formativas con los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación inicial. Prácticas de co-formación que colaboran con el desarrollo de mejores prácticas, más certeras y prudentes.

Palabras claves

práctica profesional docente, subsistemas, co-formación, núcleos problematizadores

Teacher's professional practice and its complex network of subsystems joined into a co-formation environment.

Abstract

Teacher's professional practice is made up of a complex network of subsystems which play an essential role when getting started in the working environment in a dynamic and articulated way. These subsystems operate from the inside and contribute to the dominion of disciplinary, pedagogic, didactic and technological knowledge. They also contribute to the display of these types of knowledge when early graduated students have to face concrete situations of teaching. Each of these types of knowledge has particular problems that need to be identified in order to understand new paradigms that future teachers will have to face. Because of this, a professional practice should be considered as an environment in which knowledge that contributes to the acquisition of competences is gained. These types of knowledge will also help in the solution of problems that each subsystem has, as well as in the training of professionals who need to be capable of giving answers to working challenges. However, this can only be possible if co-formative practices that involve the intervention of different actors are taken into account. These co-formative practices should cooperate with the development of more certain and prudent practices.

Keywords

teacher's professional practice, subsystems, co-formation, problematizing cores

Introducción

La Práctica Profesional Docente (PPD) es un trayecto en la formación inicial de los profesorados que ha adquirido mucha fuerza en las últimas décadas, por su contribución en la consolidación del perfil profesional. Así se ha visto plasmado en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, del INFOD por Res. 24/07 del CFE; en los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y en los documentos emanados de las comisiones de ANFHE y CUCEN emitidos en el marco del proceso de acreditación iniciado para los profesorados. Sin embargo, la PPD es un sistema complejo en el que confluyen aspectos de subsistemas que interactúan estrechamente entre sí, de un modo dinámico y caprichoso según las circunstancias y contextos en los que deba actuar. Es por eso que el periodo de Residencia se convierte en un espacio complejo y de difíciles transiciones entre el ser alumno y ser profesor, entre lo que el estudiante incorporó del universo científico y lo que debe enseñar y transmitir a sus alumnos y entre la institución universitaria formadora de formadores y los ámbitos escolares.

A fin de mitigar las dificultades propias de la inserción en el mundo laboral, la PPD debe colaborar con la apropiación de capacidades profesionales debidamente fundamentadas. Para alcanzar dicha meta, es preciso identificar los problemas propios de cada uno de los factores que intervienen en la misma para conocer la lógica con que opera; y a partir de allí generar espacios de prácticas situadas a través de instancias de co-formación. Por lo dicho, los objetivos que el presente trabajo se propone son comprender la Práctica Docente como un sistema complejo a partir del análisis de las problemáticas particulares de los subsistemas que se vinculan en el proceso de Residencia y proponer alternativas de co-formación que ayuden a disminuir el grado de dificultad que las mismas poseen, con el fin de poder lograr mejores prácticas, más certeras, seguras y prudentes.

A través del primero se espera que se puedan analizar las variables que intervienen en un proceso educativo a fin de hacer consciente cuáles son las dificultades a sortear, y a partir de allí la adopción de buenas decisiones. Con el segundo objetivo se procura hacer de este trayecto de formación instancias fecundas de aprendizajes, en el cual se valora lo que cada actor tiene para ofrecer. Es decir que se parte de un enfoque amplio, en el cual la atención no se centra exclusivamente en el binomio tutor-residente, sino que se abre a todas las relaciones que se dan en las mismas y se las concibe como insumos valiosos en la formación inicial de los profesorados.

1. Los subsistemas que intervienen en la Práctica Profesional Docente en Historia: Desafíos y problemáticas

Se entiende a la PPD como un trayecto de formación que favorece la construcción de conocimientos y en este sentido se la encuadra en el enfoque que comenzara por los años '90 y que se consolidara a lo largo de las décadas posteriores. El mismo recoge la concepción oportunamente referida por Litwin de "configuraciones didácticas":

Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en las que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin: en Edelstein, 2013:179)

De lo dicho se refiere que en una situación de enseñanza y de aprendizaje intervienen diferentes aspectos/variables como el tratamiento de contenidos (disciplina), formas de abordar los temas (didáctica), los supuestos del aprendizaje (psicopedagogía), los vínculos y la negociación de

significados (aspecto social). Todos ellos involucrados y relacionados de un modo dinámico en el proceso de construcción de conocimientos en cada una de las situaciones educativas en las que entran en juego.

Visto de este modo la PPD emerge como un todo complejo que se compone de partes que se entrelazan de maneras diversas según los contextos, modalidades y circunstancias en las que tiene lugar. En este sentido actúa como un sistema mayor que involucra subsistemas menores que se vinculan de un modo dinámico y armónico, donde cada uno de ellos si bien tiene autonomía adquiere razón de ser en ese todo que las contiene. Lo dicho refiere al concepto de *sistema complejo* de Edgar Morín, que analiza la realidad desde la visión de totalidad entendida como *unidad global*. Globalidad que tiene su razón de ser en la interacción de los elementos que la componen. Cada uno de ellos tiene identidad propia, pero por sí mismos no otorgan sentido al sistema en su conjunto, sino que lo hace la vinculación e interrelación de los mismos. En palabras de Morín

Un sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales: el primero es la interrelación de los elementos y el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interacción (...) se puede concebir el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos. (Barberousse, 2008:99)

En el caso concreto que nos convoca, la PPD es el sistema y las partes o subsistemas son lo social, lo disciplinar, lo psicopedagógico, lo didáctico y lo tecnológico. Todas y cada una de ellas se ponen en acto en las situaciones de enseñanza y se vinculan de diferentes maneras. Relación en las que cada subsistema aporta algo para hacer de la Práctica Docente un trayecto de adquisición de competencias profesionales: “El todo es consecuencia de las relaciones entre las partes y de las nuevas propiedades que emanan de ellas, es decir, para los sistemas, el énfasis no se realiza sobre la parte misma, que corporeiza la articulación del todo, sino más bien sobre las relaciones entre ellas” (Villamil Puentes, 2004:29).

De allí que conocer cada una de las partes o subsistemas, sus características, particularidades, propiedades, problemáticas y desafíos, colabora en la comprensión de la complejidad del sistema de Práctica Profesional. Complejidad que se da por:

... el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (...) La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción. (Morín, 1997:32-33)

Cualidad que se encuentra en la PPD por ser un sistema. Pero justamente en ello radica su potencialidad. Conocer las particularidades de cada uno de los subsistemas que entran en juego ayudará a la comprensión de la riqueza del mismo y a la conquista de las competencias necesarias en la puesta en acto de cada nueva experiencia educativa.

1.1. El subsistema disciplinar

Referir al subsistema disciplinar es adentrarse en qué se enseña, es decir en el conocimiento formal teórico procedente de la investigación (Edelstein, 2013:108). La formación disciplinar en Historia, que es el campo que nos ocupa, trata los hechos vividos por el hombre en el pasado. Sucesos que tuvieron lugar en un tiempo y en un espacio pero que hoy no están presentes. Esta particularidad del objeto de estudio que pertenece a un pretérito intangible, es lo que se constituye en el primer núcleo problematizador que ofrece la enseñanza de la Historia.

Un segundo núcleo problematizador, que se desprende directamente del primero, es cómo acceder al objeto de estudio si éste no es concreto, sensible y palpable como en otras ciencias. Lo dicho refiere al tema de la accesibilidad al pasado.

La Historia es la ciencia que estudia las acciones del pasado humano que engendraron huella en otros tiempos. Algunas de ellas fueron borradas por el paso del tiempo y otras permanecieron más o

menos conservadas hasta nuestros días. Esos rastros, son los que se nos presentan como restos. El pasado habla a través de ellos, pero estos no constituyen todo lo sucedido, sino que al igual que las investigaciones, representan solo una porción de esta historia pasada. A su vez, a esa primera limitación que se acaba de indicar, hay que sumarle que no todos los restos ofrecen la información necesaria como para que el investigador pueda reconstruir lo sucedido. Sino que solo algunos de ellos podrán responder los interrogantes de los científicos y constituirse en fuentes de información del pasado. Es decir que la mayoría de los restos guardan para sí secretos que muchas de las veces no revelarán jamás.

Un tercer núcleo problemático a tener en cuenta es el de las "distintas prácticas discursivas". La Historia se ocupa de una realidad pretérita que debe ser rescatada por el historiador porque es el que escribe las "historias" sobre ese pasado. Discursos que aspiran a acceder a la verdad de lo acontecido, pero que bucean en las inmensidades del pasado desde la óptica de su presente. Es decir, desde los interrogantes de su tiempo. En este sentido el relato discursivo se encuentra enmarcado en la selección organización e interpretación del historiador. Por ello el norteamericano Keith Jenkins afirma en su libro *Repensar la Historia* que: "...el pasado y la historia flotan a la deriva por derroteros que pueden distar años y kilómetros entre sí. Así, el mismo objeto de investigación puede ser leído de manera diferente a partir de distintas prácticas discursivas..." (Jenkins, 2009:7). Sus palabras refieren nada más y nada menos que a la historiografía. Como el pasado se nos ha ido, lo que tenemos es una crónica de lo sucedido, que en definitiva no es más que una "construcción intertextual, lingüística". Es decir que en ese dar a conocer lo acontecido puede haber muchos tipos de narración porque la historiografía, según donde se posicione, lee la realidad de antaño de diferentes maneras, prioriza las preguntas desde la cuales parte su estudio y busca las respuestas que quiere encontrar. Así "...es posible que discursos distintos «lean» un mismo objeto de estudio de manera diferente, a la vez que en el seno de cada uno de esos discursos existan diferentes lecturas para diferentes espacios y momentos" (Ibidem:11).

De todo lo hasta aquí expresado, se puede concluir que el subsistema disciplinar ofrece desafíos difíciles de sortear. No se trata de enseñar una materia más, sino de promover aprendizajes sobre acontecimientos de un espacio de experiencia, que no está presente en toda su dimensión como cuando tuvieron lugar los hechos, pero que sí está en las huellas que cotidianamente hablan de su acontecer, en la identidad, en el imaginario cultural y en la forma de ser de los hombres de hoy, y se proyecta en el horizonte de expectativa (Koselleck, 2013). Tarea que los noveles docentes deben llevar a cabo con toda su complejidad a la hora de proponer prácticas de esta asignatura.

1.2. El subsistema psicopedagógico

Se entiende por subsistema psicopedagógico aquel que involucra todos aquellos factores que se encuentran en un proceso de construcción de conocimientos. Confluyen en él los sujetos a quienes van destinadas las diferentes prácticas de aula, las teorías de aprendizaje que subyacen en el manejo de una clase, el modo de concebir el curriculum, la realidad escolar de cada institución, las particularidades institucionales, por mencionar solo algunos.

Las dificultades propias de este subsistema amplio y de diversas aristas son ya conocidas y excede este trabajo tratarlas. Pero cabe analizar las propias de la enseñanza de la Historia, que son las que están presentes en los procesos de Prácticas Profesionales de nuestros estudiantes.

En el subsistema anterior se ha mencionado que la Historia se ocupa de una realidad no palpable. Esto hace que los estudiantes deban trabajar con relatos reconstruidos y representar mentalmente lo acaecido a partir de lo que los textos escolares y las fuentes ofrecen. Es aquí donde se presenta el primer punto de dificultad: la abstracción del objeto de estudio en relación con los adolescentes.

El subsistema psicopedagógico se ocupa del estudio de los estadios por los que transita el niño/joven en su proceso de maduración para pasar de un conocimiento concreto a uno hipotético deductivo. La comprensión de este proceso y su dominio en la práctica es vital en el caso concreto de la enseñanza de la Historia, por el carácter esencialmente conceptual de este espacio curricular. Dificultad que en el caso de la Historia es aún más complicada porque los ejes estructurantes de

tiempo y espacio sobre los que se asienta la realidad social presente/ pasada, son metaconceptos de gran nivel de abstracción. Sus acepciones son tan variadas que se constituyen en objetos de estudio no solo de la Historia, sino de todas las ciencias sociales e incluso de otros campos de conocimientos como la filosofía, la física, la astronomía por mencionar algunos. Así podría mencionarse al tiempo astronómico, tiempo psicológico, tiempo físico, tiempo filosófico, tiempo histórico. Todos refieren a conceptualizaciones diferentes.

A lo dicho se suman los principios que subyacen a las ciencias sociales y se hacen presentes en forma constante y continua a lo largo del estudio de las mismas. Entre ellos se pueden mencionar la multicausalidad, el cambio y la permanencia, la globalidad, la complejidad o el proceso, por mencionar algunos. En cada acontecimiento que se aborde, estos están presentes de uno u otro modo. Es decir que su dominio se torna esencial en la interpretación de lo acaecido. Y en un nivel de menor complejidad, pero igualmente abstractos están los conceptos más específicos como feudalismo, monarquía, revolución, imperialismo por mencionar algunos a modo ilustrativo.

Todo lo anterior refiere a la imposibilidad de aprender Historia si no se desarrolla la capacidad de operar con abstracciones. Es decir que hay que tener la madurez necesaria para alcanzar mínimamente su comprensión. Problemática que se profundiza en los niveles inicial y primario porque las operaciones cognitivas abstractas no se logran prácticamente hasta la adolescencia. Es aquí donde surge un cuestionamiento en relación a la capacidad o no de un alumno pequeño para estudiar Historia. Y si lo hace, si en realidad aprende o simplemente repite sin comprender su significado. La respuesta no es tan fácil de obtener y desde la psicología del desarrollo hay varias posturas dispares en cuanto a la conveniencia de enseñar Historia más cercana o más lejana en los primeros años. Es en el secundario donde se pueden introducir las abstracciones, e incluso en este nivel hay que realizar una tarea progresiva porque en los dos primeros años todavía se opera con fluidez en el trayecto del tiempo percibido, y las incursiones que se hacen al tiempo concebido son inseguras e inestables.

De lo dicho se desprende que enseñar Historia no es fácil. Su objeto de estudio encierra muchas aristas que lo hacen complejo e intrincado. Por ello en los trayectos del campo de la formación pedagógica de los profesorado se debe atender a un sólido adiestramiento en los aspectos que hacen a las formas de aprendizaje, las teorías del desarrollo, las características de los sujetos que los futuros docentes van a enfrentar y las capacidades que deben desarrollar para hacerlo. Todos aspectos que el trayecto de la PPD debe recuperar en las situaciones de enseñanza concretas.

Una buena enseñanza requiere del dominio de los saberes que se imparten desde este subsistema. Conocer cómo se aprende, cuáles son las dificultades que reviste la asimilación de conceptos y conocimientos abstractos, tener las herramientas que ofrecen los fundamentos teóricos de los modos de aprender, es esencial para el logro de buenas prácticas y de mejores aprendizajes. Por ello, el rol que este subsistema juega en los trayectos de PPD es de vital importancia y sus problemáticas no deben desatenderse a la hora de pensar en la formación inicial de los profesorado.

1.3. El subsistema didáctico específico

Se enseña historia (disciplina) a unos determinados alumnos (sujetos) a partir de ciertos paradigmas educativos. Pero es necesario que haya un nexo entre el subsistema disciplinar y pedagógico que resuelva el interrogante de cómo se lleva a cabo esta práctica en el aula de un modo óptimo y fecundo. Es entonces que tiene lugar otro de los subsistemas que intervienen en la PPD que es el de la didáctica específica.

Se entiende por subsistema didáctico específico a aquel que permite articular disciplina y pedagogía a través de acciones debidamente mediadas, en un proceso de construcción del conocimiento. Dicho en otras palabras, hacer que los alumnos aprendan. Para ello el docente debe dominar los contenidos de los otros dos subsistemas y debe saber vincularlos. No se trata en este trabajo de comenzar a enumerar todas y cada una de las características y dificultades que presenta la didáctica específica de la Historia, pero sí cabe detenerse en algunos núcleos particulares que no se puede soslayar en un proceso de PPD.

El primero de ellos es al que alude Mario Carretero cuando afirma que existen tres representaciones del pasado que se sitúan en la experiencia social (Carretero, 2007:36). Ellas son por un lado la historia escolar, por el otro la historia cotidiana y finalmente la historia académica. Las tres constituyen narraciones válidas para la construcción de la identidad y es en los ámbitos institucionales y del aula donde estas confluyen de algún modo. Es decir que en este conocimiento de cómo enseñar a enseñar, además de tratar con un saber académico/científico, el docente debe tener en cuenta la historia cotidiana. Aquella que se halla en el polo opuesto al mundo académico y tiene una estrecha relación con la memoria colectiva. El sustento esencial de su saber está constituido por los recuerdos y las representaciones del pasado que diversos grupos, o que la sociedad en su conjunto, elabora con el fin de explicar su realidad presente. Confluyen en ella algo del saber transmitido (tradicición) que se pasa de una generación a otra y que a lo largo del tiempo sufre transformaciones; y algo del saber enseñado que se aprendió en las escuelas (combinación de contenidos académicos mediados con exaltación de ciertos hechos que reafirman los procesos de identificación). Su morada es la mente de la sociedad.

El otro núcleo problematizador sobre el que parece importante reflexionar son los dos tipos de conocimientos valiosos para la enseñanza, que la didáctica debe considerar. Por un lado están los científicos, propios del saber disciplinar, y por el otro los prácticos que son los saberes nodales del quehacer didáctico específico. Los primeros en general no ofrecen demasiadas discusiones porque son parte de una estructura científica legitimada en el mundo académico, con un objeto de estudio y método científico claramente distinguible. Pero los conocimientos prácticos no siempre han sido debidamente considerados en la formación inicial de los profesorado, motivo por el cual no son los que los estudiantes tienen más sistematizado, internalizados y apropiados. Es decir que es frecuente encontrar en la formación de los docentes un ámbito de indefinición en las fundamentaciones de los saberes prácticos. Esto se torna peligroso porque genera inseguridades en los jóvenes estudiantes, y como consecuencia de ello la activación de paradigmas arraigados o internalizados en prácticas personales adquiridas a lo largo de la vida, que la mayoría de las veces, resulta en un modelo de enseñanza transmisor y no debidamente mediado.

Los efectos devastadores de la dicotomía que se produce entre el saber disciplinar y su correspondiente práctica, ha generado muchas veces una acción educativa basada en la intuición que responde más a la inmediatez de la ocasión en que toca desempeñarse, que a una práctica fundamentada. Frente a lo dicho es importante destacar que a toda disciplina corresponde una práctica de enseñanza específica (didáctica disciplinar en este caso); y que toda práctica a su vez, se asienta en un andamiaje teórico que es el que le da fundamento y razón de ser al quehacer. Teoría que en el caso de la didáctica disciplinar es la que viene no solo desde el fundamento de la Historia como ciencia, sino también el que emana del propio quehacer didáctico.

Como un modo de dar respuestas a este problema, Gloria Edelstein (2013) habla de la “construcción metodológica” que se refiere justamente a la articulación entre la forma y el contenido en la construcción didáctica. Es decir, las decisiones fundamentadas que el docente toma con respecto a la enseñanza de la disciplina, en una institución determinada, en un aula concreta, con unos sujetos de aprendizajes situados en un momento y lugar específicos. Resoluciones que se aprenden a tomar desde el subsistema didáctico porque es el que ofrece las herramientas del “arte de enseñar”. Determinaciones que se llevan a cabo en el aula y que articulan los otros dos subsistemas de un modo integrado y dinámico. Es con este tercer subsistema que se empiezan a vislumbrar más claramente los vínculos existentes entre los mismos y la PPD, y pone en evidencia la complejidad y el reto que la misma reviste para los futuros docentes.

1.4. El subsistema tecnológico

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) irrumpieron en la sociedad y en la vida cotidiana hace dos décadas aproximadamente y con ellas se experimentaron cambios rotundos, no solo en las prácticas habituales de las sociedades, sino también en las formas de acceder al conocimiento. En este sentido la educación no fue la excepción y muchas transformaciones se han

operado en el seno de la misma, a partir de la incorporación de las tecnologías informáticas en las aulas.

Tan grandes fueron las expectativas sobre las posibilidades innovadoras que ofrecía la tecnología, que se llegó a pensar en el advenimiento de un cambio de paradigma que trasladaba el foco centrado en la enseñanza hacia miradas convergentes en el aprendizaje. Sin embargo, los resultados obtenidos de las experiencias donde la tecnología ocupó un lugar central, no arrojaron niveles más altos de aprendizaje que en las que continuaron con una modalidad más tradicional. Por ello es necesario desmitificar el poder educativo que se le ha otorgado, ubicarlas como útiles herramientas y no como ejes sobre las cuales se asienta la responsabilidad mayor de las situaciones de enseñanza. Desde esta perspectiva y entendidas como instrumentos mediadores y facilitadores de los procesos de enseñanza, no les correspondería constituirse como un subsistema aparte. Sin embargo, las TIC se relacionan con todos los componentes que intervienen en la PPD de un modo particular, motivo por el cual se las ha considerado como un subsistema más en el conjunto de variables objeto de análisis del presente trabajo. Por su parte, a los efectos de precisar conceptualmente al presente subsistema, se considera como TIC a todos los servicios, redes y programas software a los que se accede a través de un servicio interconectado o en red. Al igual que los otros subsistemas, el tecnológico ofrece algunos desafíos a los estudiantes de los profesorados que deben ser considerados en el trayecto de las Residencias Docentes. Y el primero que cabe mencionar es el relacionado con el alfabetismo digital.

El uso de las TIC en los ámbitos educativos es una tendencia cada vez más común. De allí que los futuros docentes deban adquirir competencias específicas de su quehacer en la programación de sus clases. Sin embargo, en las experiencias reales se pone en evidencia que los estudiantes de los profesorados manejan muy bien las redes sociales y algunos programas de uso más corriente, pero que poco o nada saben de plataformas virtuales, ni conocen las potencialidades que los *software* específicos para la enseñanza de la Historia ofrecen. Ignorancia que es más transversal de lo que muchas veces se piensa y que se constituye en una verdadera barrera para su utilización en las PPD. Un segundo núcleo problematizador es el que refiere al deficiente piso tecnológico con que cuentan muchas de las instituciones escolares que ven limitadas las posibilidades de implementar prácticas educativas con TIC. En referencia concreta a los trayectos de PPD, esta dificultad afecta a los alumnos residentes en cuanto no pueden entrenarse en estas experiencias con la debida fluidez. Lo dicho atenta contra la adopción de estrategias docentes deliberadas y prudentiales producto de la ejercitación reiterada que se constituye en *habitus*. Además, cabe decir que una tecnología que no funciona bien genera ansiedad e incertidumbre.

Un tercer aspecto a considerar es el relacionado con las dificultades que los adolescentes tienen para llevar a cabo operaciones de pensamiento que supongan la puesta en práctica de capacidades complejas como la comprensión lectora, la selección, organización y sistematización de la información hallada, el establecimiento de relaciones, la comunicación de la información en forma escrita, la elaboración de síntesis. Lo dicho refiere a que si bien los jóvenes utilizan los recursos tecnológicos, el hecho de ser nativos digitales no les otorga el desarrollo de competencias esenciales a adquirir en el secundario, necesarias para seguir estudios superiores. En este sentido el rol docente sigue siendo fundamental en los procesos de aprendizaje.

Frente a todo lo dicho, a lo largo de la formación inicial de formadores hay que buscar alternativas que insten a los futuros docentes a usar productivamente estas herramientas en sus clases. Los trayectos de PPD, si bien deben tener en cuenta las dificultades que el sistema y los agentes que en él operan tienen, no pueden ignorar el avance de la tecnología en todos los espacios de la vida cotidiana. La educación también se ha visto atravesada por ella, de modo que desviar la mirada no soluciona el problema. Hay que promover prácticas mediadas con la incorporación de las TIC, sin perder de vista los riesgos existentes y los trayectos de Residencia Docente son el escenario natural para poder realizarlas.

1.5. El subsistema social

No es caprichoso que se haya dejado para el final el análisis del subsistema social. Hasta ahora los cuatro subsistemas desarrollados refieren a los desafíos que la PPD encierra desde el seno mismo de su quehacer. Es decir los obstáculos que ofrece la Historia como ciencia, el proceso de mediación, los métodos de aprendizaje, los modos de asimilación y construcción de conocimientos que tienen los adolescentes y jóvenes. Todos estos componentes actúan al interior y pertenecen al universo de las decisiones que debe tomar el docente que va a iniciar un acto educativo. Pero la PPD se completa cuando se abre y se proyecta al exterior. Hacia la escuela, hacia las familias de los estudiantes, hacia el gobierno escolar y las políticas gubernamentales y hacia la sociedad misma.

Esto queda claramente expresado en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial ya mencionados, cuando en referencia a este campo de formación dice que “apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas, en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos” (CFE, 2007, art. 52). En este sentido podría afirmarse que se trata de una práctica social en la que intervienen factores que exceden el restringido quehacer del aula para entrar en el campo de lo público y de lo político (Edelstein, 2013). Por lo tanto su quehacer adquiere razón de ser en el marco de los entornos en los que tiene lugar.

La puesta en acto de la PPD en el que todos los subsistemas que lo componen se relacionan en un juego e interjuego creativo de variables, es el momento esencial de su quehacer y la razón de ser de su existencia. Sin embargo, paralelamente, es la instancia que reviste mayor complejidad. Varios son obstáculos y desafíos que el subsistema social ofrece y es pertinente hacer una breve referencia a ellos, a fin de comprender la verdadera dimensión de los núcleos problemáticos que lo componen.

El primero de ellos refiere a la diferencia o defasaje que se produce entre los insumos con los que fue instruido el joven profesor en su proceso de formación inicial y la realidad laboral concreta. La misma está enmarcada por un sinfín de variables que irrumpen en el centro de la escena, frente a las cuales, en la mayoría de los casos, el novel docente encuentra dificultades para enfrentarlas.

Entre los aspectos a los que se ha aludido, se podrían mencionar las políticas imperantes al momento de practicar, las normativas emanadas desde los organismos de control como desde las instituciones mismas, los marcos regulatorios y legales que hacen a todo ámbito público y a actividades con sujetos menores de edad, curriculas prescriptas, prácticas sugeridas. Si bien todos son necesarios porque le otorgan orden al sistema en su conjunto, también insuflan tensión a la hora de insertarse en un proceso educativo concreto. No solo es una práctica de aula, sino que la misma es parte de un contexto que está inserto en una realidad social concreta.

Pero hay otras variables que no son inherentes a la política y a la organización escolar y que surgen como emergentes que interfieren en el normal desenvolvimiento de los actos educativos. Entre ellos los conflictos de violencia escolar, situaciones de vulnerabilidad ante situaciones de extrema pobreza, violencia de género, embarazo precoz, déficit atencional, problemas de dislexia, entre otros múltiples factores que podrían mencionarse. Frente a estas realidades el alumno residente se encuentra, la mayoría de las veces en situación de desamparo y desasosiego.

De lo dicho cabe cuestionarse si la formación inicial de los profesorado es deficiente. Si bien la respuesta no puede ser única y taxativa, en la mayoría de los casos la formación que proviene de los campos de formación disciplinar y pedagógica, (sobre todo la que proviene de las universidades), es sólida. Pero la realidad se impone despiadadamente con sus múltiples dimensiones a los residentes. De allí que los procesos de prácticas, en atención a la problemática planteada, deben ser cuidadosamente planificadas, guiadas y acompañadas. Por ellos no es casual que los lineamientos nacionales que emanan de ANFHE, el CIN o el INFOD pongan el acento en mayor cantidad y calidad de los trayectos de PPD a fin de poder "poner en situación" a los estudiantes de los profesorado y allanar las tensiones que puedan surgir entre el espacio de formación teórico y el de ejercicio laboral concreto. Sin duda todo un desafío para los espacios curriculares de prácticas y los tutores que las acompañan. Tarea laboriosa, sin duda.

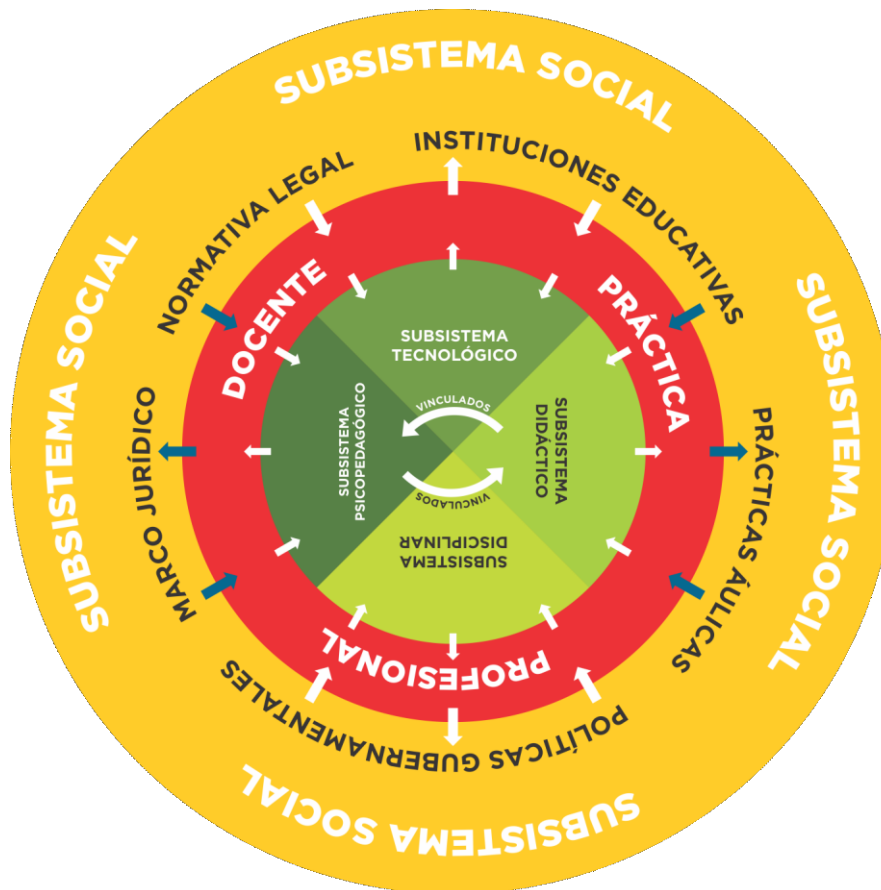
Un segundo núcleo problematizador es la multiplicidad de contextos y modalidades que ofrece este subsistema social. La Ley Nacional de Educación Nro. 26.206, en los capítulos VI al XIII habla de las diferentes modalidades entre las que se pueden mencionar la educación técnico profesional, la educación especial, de jóvenes y adultos, rural o de contextos de privación de la libertad. Cada uno de ellas reviste una problemática particular que hoy los trayectos de formación inicial de formadores no pueden soslayar y es el campo de la PPD el espacio privilegiado para abordar estas múltiples modalidades.

Y finalmente un tercer núcleo problematizador a tener presente en un proceso de PPD es la que se relaciona con los intereses alrededor de los cuales siempre ha estado ligada la Historia como disciplina escolar. Históricamente la identidad nacional y la conciencia histórica debían ser forjadas desde los ámbitos escolares y especialmente desde el estudio de la Historia. Así lo entendieron los Estados Nacionales que buscaron crear la conciencia identitaria desde el aprendizaje de los hechos del pasado. Para ello se usaron como factores de cohesión y de desarrollo de los proyectos nacionales tres componentes esenciales a saber: la historia (el pasado común), la geografía (territorio común) y la lengua (lenguaje que permite la transmisión de los relatos de ese pasado que identifica) (Carretero, 2010).

La escuela fue el espacio natural para el desarrollo de las identidades y entre las metas que se establecieron para lograrlo se pueden mencionar las siguientes: 1) valorar el pasado del país y de los hombres que forjaron la Nación, 2) identificar las gestas que construyeron la Patria y generar sentimientos de pertenencia hacia ella, 3) respetar los símbolos que identifican a la Nación y el pueblo. Es claro que la educación obligatoria de niños y adolescentes responde a los lineamientos y normativas gubernamentales. En ese escenario la Historia es una asignatura privilegiada por los gobernantes, porque el que sabe historia y conoce su pasado, adquiere sentido de pertenencia, y construye una identidad. El desarrollo de un proceso de identificación con una Patria, una Nación y con los valores de un pueblo no es un aspecto que se deje librado al azar. De allí que este núcleo problemático se constituya en todo un desafío, porque muchas veces estos intereses están a merced de las políticas imperantes, que imponen un abordaje sesgado de la realidad con la que el docente puede o no coincidir. En este sentido se atenta contra la objetividad del conocimiento científico. Objetividad que en numerosas ocasiones se hace difícil de alcanzar, sobre todo si de acontecimientos relativamente recientes se trata.

Todo lo dicho remite a los niveles de relación que la PPD tiene en esta dimensión externa. Los que emanan de las políticas gubernamentales, los contextuales, los institucionales y los interpersonales en el aula. Todos y cada uno de ellos deben ser tenidos en cuenta por los jóvenes en la formación inicial de los profesorado en las instancias de inserción escolar. Desafío para residentes, pero mucho más para este campo de formación que es el encargado de atender a las demandas que la naturaleza multidimensional que la PPD tiene, y a la complejidad que adquiere por la vinculación de los subsistemas que actúan al interior y su proyección al exterior o subsistema social.

A continuación se presenta un gráfico de los modos de vinculación entre los diferentes subsistemas.



2. El espacio de la PPD como ámbito de co-formación colaborativa

Las realidades mencionadas hacen que la puesta en acto del proceso educativo entre el docente/practicante y la realidad concreta genere tensiones y dificulte la vinculación fluida entre todos los demás subsistemas que entran en juego en una situación de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que en la formación inicial de los profesorado, la PPD genera una inseguridad que se da por la diversidad de situaciones a las que el joven profesor se puede enfrentar. Todas diferentes y particulares fruto de la combinación de variables y de la vinculación de los diferentes subsistemas, no solo al interior de los posicionamientos y las resoluciones que se deban adoptar para cada nuevo acto de enseñanza, sino al operar con la doble dimensión interna/externa. Es por ello que desde los espacios de PPD se deben promover modelos de trabajo colaborativo y de co-formación compartida a fin de acompañar y facilitar las primeras experiencias y ayudar a la toma de decisiones prudentes y certeras.

Proceso de colaboración co-formativa con los pares, los tutores de prácticas, los docentes responsables de los cursos donde se insertan los practicantes y los profesores especialistas de cada una de las materias disciplinares de la carrera. Los espacios de Residencia Docente deben ser ámbitos de interacción de múltiples actores en los que cada uno aporte y acompañe desde su especialidad o desde los diferentes roles a los jóvenes de los profesorado en su formación inicial.

2.1. Co-formación colaborativa entre pares

Se considera que implementar la modalidad de trabajo entre pares o parejas pedagógicas en una experiencia de Prácticas Profesionales ayuda en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza en el aula. Es en este diálogo con un par, donde se encuentra un espacio más amable y acompañado para seleccionar los contenidos, deliberar sobre las estrategias a adoptar, planificar las clases. Es en este rico contacto con un igual donde se construyen y experimentan instancias de co-formación muchas veces más fácilmente aceptadas e internalizadas que si el que sugiere, indica o corrige es un docente.

2.2. Co-formación colaborativa entre residente-tutor

Por su parte la relación docente-estudiante, (profesor de prácticas- practicante) es el espacio de formación colaborativa por excelencia. El profesor tutor es el que sabe, indica, sugiere y evalúa. No hay Práctica Profesional posible sin un profesor que guíe y acompañe desde el conocimiento y la experticia. Pero este no trabaja solo, sino que la mediación que lleva a cabo la debe realizar en colaboración con los docentes disciplinares y con los de los otros campos de formación.

Espacio también de co-formación porque involucra tantas variables y diversas circunstancias que no solo los futuros docentes, sino también los profesores de prácticas deben enfrentarse en forma continua y permanente a diferentes escenarios y coyunturas particulares. En este sentido cada nuevo acto de enseñanza es un desafío a resolver, en el que deben ponerse en juego las competencias adquiridas, lo que se constituye en posibilidades de aprendizaje para ambos agentes.

2.3. Co-formación colaborativa entre alumno residente-institución educativa

Las instituciones educativas son el escenario natural para aprender y el lugar donde los egresados de las carreras de profesorado van a trabajar. De allí que se constituyan en laboratorios privilegiados de aprendizaje. La escuela habla, muestra realidades, comunica una cultura institucional, posee problemáticas sociales que ninguna bibliografía ni insumo teórico puede compendiar. Son aprendizajes que no se pueden estudiar, sino que hay que transitarlos empíricamente para conocerlos. De allí que las instituciones educativas sean el lugar óptimo de adquisición de capacidades y competencias profesionales específicas.

Sin embargo también son espacios de co-formación. El practicante aprende en ellas pero también tiene cosas que ofrecer. Estos noveles docentes suelen insuflar a una determinada institución aires renovados. Los "elementos extraños" no siempre distraen y entorpecen el cotidiano funcionamiento institucional. Aportan el entusiasmo y la dedicación que muchas veces los docentes de planta han perdido. Y, generalmente sus clases e intervenciones son tan cuidadas y acompañadas que contienen todos los elementos de prácticas renovadas, con insumos teóricos e instrumentales de vanguardia. Es decir que los practicantes encuentran en las escuelas un ámbito de aprendizaje privilegiado y éstas se nutren de las contribuciones e intervenciones que aquéllos realizan.

2.4. Co-formación colaborativa a través de redes de formación

Otro espacio de co-formación colaborativa que debe tenerse en cuenta en un proceso de prácticas son la "redes de formación" sugeridas desde el INFOD entre los Institutos de Formación Docente y el medio.

Estas redes deben constituirse desde las mismas instituciones de educación superior como un espacio que aspira a una instrucción conjunta y compartida en los trayectos de la formación docente inicial, y donde se sugiere la figura de un nuevo actor educativo que es el "docente orientador" de las escuelas (CFE, 2007, arts. 61, 68). Dicho agente debe constituirse en el vínculo entre la escuela asociada y los alumnos residentes en todas las instancias que atraviesa la práctica. Es decir que actúa como nexo entre escuela y el Instituto de Educación Superior/Universidades, entre los residentes y el curso donde se deben llevar a cabo las Prácticas Profesionales, entre el docente del curso y el tutor. Y dentro de su rol esencial está la de colaborar en la inserción de los jóvenes a los

distintos escenarios de la Residencia, acompañar la elaboración de las propuestas didácticas y el diseño de intervenciones adecuadas al medio en el cual se van a aplicar y afianzar “... la formación en las prácticas y residencias y... la realización de experiencias e innovaciones docentes...” (Ibídem, art. 71).

Pero estas redes según los lineamientos del INFOD no deberían limitarse solo a las relaciones mencionadas, sino que avanza más aún y hace referencia al intercambio y cooperación con otras instituciones educativas, además de las escolares, desde el establecimiento de relaciones interinstitucionales a través de proyectos pedagógicos y comunitarios asociados, en donde todos los agentes que intervienen puedan resultar beneficiados.

Sin duda esto refiere a una labor de co-formación colaborativa llevada a su máxima expresión, donde ya rebalsa el ámbito de la práctica en una escuela determinada para relacionarse con otros agentes e instituciones, no solo de los espacios educativos propiamente dichos, sino también de los culturales y de aquellos con compromiso social. Las propuestas de colaboración están claramente definidas desde los mismos organismos gubernamentales y se constituyen en la vía de acceso para que este campo, deje de ser el más traumático de la formación docente y pase a constituirse en el que ofrece las herramientas para la consolidación de un habitus prudencial y, como consecuencia de ello, la adquisición de buenas prácticas educativas.

3. Conclusión

Hasta aquí se ha hecho una presentación de la compleja red de subsistemas vinculados que intervienen en la PPD y de la doble dimensión que la misma tiene al operar con aspectos que hacen al dominio de conocimientos disciplinares, pedagógicos, didácticos y tecnológicos (dimensión interna); y la proyección de los mismos hacia el exterior en la puesta en acto en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Proceso muy complejo por la diversidad de variables que se deben manejar y por los emergentes que condicionan minuto a minuto el acto educativo.

Las instancias de prácticas deben constituirse en oportunidades de adquisición de capacidades y competencias que allanen las dificultades que cada uno de los subsistemas contienen, y permitan la apropiación de juicios sapientes y prudentiales ante cada nueva situación que pueda presentarse.

Se podría afirmar que el trayecto de la PPD es un sistema complejo e intrincado que ha incorporado diversos escenarios, nuevos actores y una estructura más compleja. Todo ello habla de la necesidad de adoptar formas de trabajo cooperativo y colaborativo, pues de otro modo no se ve como viable la adquisición de buenas prácticas educativas. Sin duda el trabajo en equipo, en sus múltiples combinaciones, es el eje sobre el cual deben girar las diferentes experiencias de los estudiantes/residentes, a fin de colaborar con la apropiación habitual de los saberes prácticos situados, en las diversas modalidades y niveles en los que les toque desempeñarse.

Cada nueva instancia de labor compartida con un compañero, un profesor o el tutor de prácticas se constituye en una oportunidad de intercambiar saberes, decisiones, estrategias, consejos, opiniones, experiencias. Todas acciones que se dan en el marco del acompañamiento mediado, cuidado y guiado. Co-formación que se completa desde la mirada metacognitiva de la experiencia educativa que se lleva a cabo en los trayectos de Residencias Docentes. Pues la reflexión sobre las propias prácticas contribuye a enfrentar problemas, reforzar logros alcanzados y rectificar errores cometidos.

Todo lo dicho tiene como meta final que los trayectos de PPD se constituyan en espacios de formación de profesionales situados, capaces de responder a los desafíos que el medio laboral presente de manera autónoma y crítica. Es decir, docentes que contribuyan en la formación de ciudadanos comprometidos y la construcción de una sociedad más educada y, como consecuencia de ello, más libre.

Bibliografía

- Barberousse, P. (2008).** Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Educare*, XII(2), 95-112.
- Benejam Arguimbau, P. (2001).** Los contenidos de la didáctica de la Ciencias Sociales en la formación del Profesorado. En: Arrondo, C. & Bembo, S. *La formación docente en el profesorado de Historia* (61-70). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Carretero, M. & Castorina, J. A. (2010).** *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2007).** *Documentos de Identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Congreso de la Nación Argentina (2006).** *Ley de Educación Nacional Nº 26.206*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Consejo Federal de Educación (2007).** *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Res. 24/07. Buenos Aires: MECyT/ INFOD.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012).** *Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios*. Disponible en <http://www.anfhe.org.ar/paginas/trabajo/autoevaluacion.html>
- Davini, M. C. (2015).** *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2013).** *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Jenkins, K. (2009).** *Repensar la Historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (2013).** *Esbozos teóricos. ¿Sigue teniendo utilidad la historia?* Madrid: Escolar y Mayo.
- Morín, E. (1997).** *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Pozo, J. I. & Mateos Sanz, M. del M. (2009).** Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En Pozo, J. M. & Puy Pérez Echeverría, M. del (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (54-69). Madrid: Morata.
- Shaver, J. P. (2001).** La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. En Arrondo, C. & Bembo, S. *La formación docente en el profesorado de Historia* (41-60). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Villamil Puentes, J. E. (2004).** Reflexiones sobre sistema, teoría de sistemas y pensamiento sistémico. *Revista Científica y Tecnológica*, 9(2), 28-34.