

Mundial Vasco/Narcea.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995): "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa", en AA.VV. *Volver a pensar en Educación* (Vol.II). Práctica y discursos educativos. Madrid, Morata/Fundación Paidea, pp.339-353.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): "La relación teoría-práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva", en ARMENGOL, C., FEIXAS, Y M.; PÉREZ, A. (coord.ed.) *I Jornadas estatales de experiencias educativas*. Bellaterra, Facultat de Ciències de la Educació. UAB.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): "El prácticum en la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes", en PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN, J. Y ANGULO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- KEMMIS, S. (1999): "La investigación acción y la política de la reflexión", en PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN, J. Y ANGULO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D.D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SCHÖN, D. D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan* Barcelona, Paidós Ibérica.
- ZEICHNER, KENNETH, M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en AAVV. *Volver a pensar en educación* (Vol.II) Prácticas y discursos educativos. Madrid, Morata/Fundación Paidea, pp. 385-398.

## LAS PRÁCTICAS COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

Ana Candreva  
candreva@amc.com.ar

Sandra Susacasa  
susacasa@sinectis.com.ar

Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

### PRESENTACIÓN

En los estudios desarrollados por nuestro grupo de investigación educativa, dentro de la línea "Construcción de las Didácticas Específicas a través de interdisciplina" la necesidad de generar espacios de investigación sobre la formación de los docentes de áreas específicas de la enseñanza, tal como la de las Ciencias Sociales en los distintos niveles de la enseñanza, en nuestro sistema educativo se hace imprescindible.

La inserción de espacios de investigación educativa aplicada a la articulación teórico-práctico en el campo de la práctica docente, ya no solo es una demanda para ciertos niveles de formación pedagógica sino que se hacen una necesidad relevante, pero aún no resuelta, en todos los currículos de formación de formadores.

Desde una perspectiva pedagógica, consideramos a la investigación de la enseñanza como un área específica de la didáctica de las ciencias sociales, en tanto ésta configura la disciplina cuyo objeto de estudio lo constituyen las prácticas de la enseñanza de dichas ciencias. La investigación educativa supone, entonces, la producción de conocimientos acerca de esas prácticas,

Estos conocimientos van produciendo el marco referencial teórico que permite comprender, interpretar y explicar, desde su complejidad, las características que esas prácticas de la enseñanza asumen. Esta misión no sería suficiente si la didáctica no pudiese cumplir con la finalidad de

fundamentar, en los resultados de sus investigaciones, los contenidos suficientes para proveer a la formación docente de lineamientos y propuestas para la intervención en los hechos educativos. Esto se logra a través de la construcción de conceptos, principios, categorías y propuestas innovadoras para su mejoramiento.

La cuestión de la investigación educativa aplicada a la enseñanza se torna así un espacio imprescindible de abordar a la hora de atender las necesidades formativas del docente en Ciencias Sociales de todos los niveles, requiriendo cada uno de ellos ser considerado en sus particularidades. Así, a modo de ejemplo, aparece la evidencia de una formación específica en áreas de investigación educativa para el profesor de secundaria, donde para tomar solo un componente, los modos de aprendizaje de los adolescentes requieren de un modelo de análisis propio.

La inclusión en el currículo de formación docente del profesor de secundaria del área de investigación educativa que se sostenga en la indagación de sus problemáticas particulares, con los recursos técnicos que puedan dar cuenta de la complejidad de los mismos también requiere ser tratada a la hora de propuestas de actualización y perfeccionamiento docente. En los resultados de las encuestas que hemos realizado a los docentes de los cursos del Programa Nacional de Actualización Académica para los Profesores de Profesorado que nosotros estamos coordinando, que conforman una muestra representativa, pues incluyen los de más de la mitad de las provincias argentinas, éste es uno de los requerimientos más elocuentes de los docentes en ejercicio.

Los pocos planes de formación docente que cuentan con "asignaturas" referidas a la investigación didáctica solo proponen contenidos referidos a metodología de la investigación, y con predominio de las técnicas cuantitativas, tal como lo revela el análisis de planes de formación docente en el ámbito terciario y universitario.

## **LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Por tanto la investigación de la enseñanza en Ciencias sociales y su aplicación a la formación docente genera un área de conocimiento, conformado por un campo particular, que requiere especificidades y niveles de articulación interdisciplinarias, donde los distintos grupos de la profesión docente encuentran la necesidad de legitimar sus prácticas a través de las investigaciones educativas.

Es así como las cuestiones básicas de la formación docente se entran con sus cuestiones específicas. La multidimensionalidad de esta cuestión hace que la práctica educativa pueda ser un buen campo de estudio, para los propios

docentes, de los saberes, propuestas, estrategias, acciones, y los niveles de intervención que estos logran en los resultados obtenidos en los distintos ámbitos del sistema educativo.

Por otra parte la recuperación de las prácticas docentes como campo de investigación educativa da cuenta, también, de las dos dimensiones en las que la función docente se desenvuelve: el saber Pedagógico Didáctico desarrollado por el docente y los niveles de apropiación de los contenidos de las Ciencias Sociales.

Es notable, al menos en las instituciones estudiadas, la diferencia entre los grados de satisfacción manifestados por los docentes frente a su formación disciplinar (que tiene mayor carga curricular), de la que se muestran altamente satisfechos, y la de su formación pedagógica a la que le dan poca significación en su etapa de estudiantes, pero paradójicamente, reclaman como insuficiente en la etapa de ejercicio profesional de la docencia. Esto coincide con los resultados que se obtienen de las observaciones y entrevistas a los otros actores de la situación educativa, donde las problemáticas se centran en cuestiones fundamentalmente pedagógico-didácticas y no vinculadas a los saberes disciplinares vinculados a la formación docente.

Ambos saberes, los pedagógicos y disciplinares confluyen en la formación docente de los distintos niveles de la enseñanza. En nuestro sistema el fenómeno de disminución de las cargas curriculares de formación pedagógico-didáctico se da de manera decreciente a medida que los ciclos se hacen superiores. Manifestándose, notablemente, esta cuestión aun en el cotejo entre los planes de formación docente de los niveles terciario universitario y no universitario. Este último cuenta con la menor carga pedagógico-didáctica de todos los programas de formación docente. Actualmente se nota, con alguna preocupación, que los profesionales que ejercen la docencia universitaria en su mayoría no cuenta con ninguna formación docente. Aun en áreas específicas de las ciencias sociales, un licenciado puede realizar actividades docentes sin haber obtenido ni siquiera la magra carga curricular de formación docente que tienen los profesorado universitarios.

Este estado de la cuestión nos exige una perspectiva de apertura que permita la construcción de un marco referencial teórico capaz de sustentar una formación docente apropiada, sostenida fundamentalmente en la dimensión pedagógico-didáctica. El reclamo de los docentes se sustenta fundamentalmente en que esta sería adecuada a sus necesidades si lograra articular la dimensión teórica con sus prácticas cotidianas a través de la especificidad de sus contenidos. Parece pues, en síntesis, que la demanda hacia la didáctica específica es que ésta pueda dar cuenta, desde la teoría de la enseñanza, de los modos de abordar, con una incidencia positiva el hecho educativo dentro de cada contexto.

En los nuevos diseños curriculares de la formación de formadores las cuestiones básicas se entran con las específicas lo que hace que vayan

adquiriendo un notable nivel de debate desde la discusión de los fundamentos teóricos.

La organización de propuestas de la formación docente por ciclos de la enseñanza y áreas disciplinares ya es ampliamente aceptada como específica, pero se están atendiendo a otras particularidades, tales como por ejemplo la práctica de la docencia y profesional de los distintos grupos en ejercicio de la docencia. También se está atendiendo las necesidades particulares de los cursantes de la formación, actualización, capacitación docente, o si se trata de ámbitos de formación continua.

Esta atención a la diversidad de requerimientos de formación docente está siendo tomada en consideración en las distintas propuestas que hemos analizado. Parece pues que el que cada uno de los programas debe ser apropiado para cada una de los grupos que esta necesitando formación docente es tomado ya como un requisito ineludible, reflejándose en la particularidad según niveles y áreas específicas que presentan las propuestas de formación y aun en las modalidades de enseñanza de la propia formación docente.

Estas van pautando, de ese modo, procesos particulares de enseñar y aprender a través de experiencias de aprendizaje centradas en el alumno. Así como enfoques metodológicos y modos de producción de nuevos conocimientos específicos que le están requiriendo al profesor un cambio en el perfil de su rol. Al mismo tiempo ese cambio exigido al rol docente requiere de una formación docente diferente.

Es en este punto donde las dificultades de poder instalar, en la formación docente, la estrategia didáctica en el lugar que ha ocupado la búsqueda del "método" como clave de la solución de las problemáticas educativas que se nos instala con mayor vigor. ¿Cómo lograr que en la formación docente se acepte el desafío de la construcción y se abandone en lugar equívocamente seguro las respuestas inamovibles y acabadas?

Poco queda de la posibilidad de continuar considerando resuelto el problema de la enseñanza en la formación docente, a través de la búsqueda del "método" como instrumento de resolución de la problemática educativa. Desde Juan Amós Comenio (1592-1670), se ha vinculado al modo de resolver la tarea de enseñar con establecer el método más apropiado para favorecer y provocar el aprendizaje. Si se quiere asumir la diversidad, la posibilidad de entender el método como el conjunto de reglas y ejercicios a aplicar en la enseñanza, de un modo sistemático y ordenado, se nos diluye y deja de ser una posibilidad, muchas veces atractiva, el reduccionismo metodológico en educación. No podemos ya imponer a la realidad educativa el modelo de uniformidad de la enseñanza, como si estuviese dirigida a una población escolar homogénea, con alumnos concentrados en un mismo espacio físico, un contenido común y un maestro inmutable. Sabemos ahora que nuestro espacio es vital, dinámico y por tanto cambiante. Ya no es el espacio físico cristalizado para la estampa de

nuestro método. Es otro espacio el nuestro y que no nos permite mantener la perspectiva de uniformidad.

Por tanto no podríamos aceptar que las propuestas metodológicas puedan entenderse exclusivamente como un conjunto de procedimientos y técnicas que pueden ser aplicadas en cualquier contexto. Consideramos que en toda "metodología" subyacen marcos referenciales teóricos con sus conceptos de conocimiento y de educación de los cuales las practicas que generan deben dar cuenta, hacerlos comunicables.

Son los estudios basados en las prácticas educativas, que muestran las diversas concepciones que aun en la actualidad, enmascaradas o no, continúan considerando los contenidos, a los estudiantes y a los propios docentes como entidades relativamente estáticas, los que han puesto en evidencia el fracaso educativo, el error de desestimar elementos tales como los conocimientos previos, las imágenes y representaciones sociales de los actores de la educación, y en definitiva, el no centrar la mira en el aprendizaje de los alumnos.

Continuar con la hegemonía de la "verdad del contenido a enseñar" se opone claramente a la idea de que los saberes están en buena medida indeterminados, parcialmente abiertos, y que es a través de las prácticas de la enseñanza y con el logro del aprendizaje que serán construidos.

Habrà que pensar en propuestas de formación docente que abran el aprendizaje de nuevos procedimientos de manera significativa y favorezcan la toma de decisiones respecto al modo de actuar de los estudiantes y resignar los modos de enseñanza rígidos que obedezcan a construcciones generales. Éstas pueden marcar alguna tendencia pero no alcanzan siquiera para describir la variedad de situaciones empíricas que despliegan los sujetos en los contextos educativos.

Si aceptamos considerar a las comunicaciones educativas como procesos complejos, abiertos e inestables, es muy difícil aceptar la posibilidad de lograr un método de enseñanza que pueda ser el único medio apropiado para ese fin. Parece pues necesario abandonar la expectativa de encontrar la manera apta de enseñanza en cualquier circunstancia, cualquier contenido, a cualquier sujeto.

Aparece como imprescindible la creación de espacios educativos que generen intercambio y construcción de significados compartidos con una dinámica siempre en movimiento, que busque la quimera de lo estable sin alcanzarla, pues cada aprendizaje acarrea nuevas cuestiones, incertidumbres desequilibrios y dudas, pero que simultáneamente generen deseo de búsqueda, y pasión en el desafío.

De acuerdo con Lawrence Stenhouse la practica de enseñanza pasa a significar el espacio de construcción de la interrelación compleja, donde poco pueden hacer los pasos fijos y muchos los procedimientos dinámicos más amplios como estrategias que nos permiten ver a la enseñanza como un arte

complejo no exento de políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar, donde los juicios propios de cada profesor en su contexto pasan a ser parte de lo necesario a estudiar. Habrá que aceptar también que, coincidiendo con Jaim Etcheverry, desde la actividad técnica y de aplicación, los profesores, mediante su metodología de enseñanza, inciden poco, consciente y deliberadamente en cómo sus alumnos estudian y aprenden los contenidos.

Los resultados de la indagación acerca de las estrategias didácticas empleadas por los docentes nos llevan a la reflexión sobre la necesidad de afrontar en la formación docente la profundización en la aplicación de estrategias participativas y llevar a la reflexión de los sustentos teóricos que subyacen en cada una de las estrategias que aplican. La desarticulación entre la teoría y la práctica educativa es un alerta que debemos atender en cualquier propuesta de formación del profesorado.

Desde los resultados de nuestras investigaciones esta disociación teórico-práctica se presenta de manera manifiesta en el campo de la formación docente, lo que explica que aparezca como una problemática cotidiana a la hora de las prácticas de campo de los estudiantes. Son los profesores del área de "práctica de la enseñanza" quienes se enfrentan de manera rotunda con esta cuestión y muchas veces los que se sienten, desde el contexto institucional, solos para abordarlo.

Si aceptamos que para que podamos hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, el docente necesita ayudar al alumno a tener una comprensión básica del sentido de lo que está procesando en el espacio educativo debe asegurarse de que la percepción del contexto educativo es compartida ya que solo de ese modo se acercará a la comprensión y adquisición del contenido curricular objeto de aprendizaje, respetando las variables personales, tanto del docente como del alumno potenciadas por las características propias de los contenidos que se intentan enseñar y aprender.

Nos resulta evidente que, por lo expresado, la formación docente requiere de manera indispensable de la construcción de una propuesta apropiada a cada contexto y niveles de la enseñanza, dinámica y de permanente interacción teórica práctica, que pueda sustentarse en la investigación educativa, capaz de dar cuenta de los fundamentos necesarios para su aplicación y desarrollo.

## **LA PROBLEMÁTICA DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En los trabajos realizados por nuestro equipo de investigación los resultados obtenidos en este sentido nos inducen a la reflexión de orden

académico amplio que enfatiza las tensiones entre los modos de aprender de los estudiantes y las estrategias de enseñanza implementados por los docentes.

En el currículo de la formación de formadores la complejidad se manifiesta cuando se trata de aproximar la discusión referida a las disciplinas que lo componen. La construcción de la didáctica de las ciencias sociales resuena en dos dimensiones 1) en la formación docente de su propia disciplina, las Ciencias Sociales y 2) en el área de la formación docente de las otras disciplinas. Cabe la siguiente pregunta ¿cuáles son los componentes de las ciencias sociales en la formación docente de las otras ciencias?

Los contenidos que aportan cada una de las Ciencias Sociales generan un campo de fuerzas en el ámbito de la formación docente. En ese espacio los avances disciplinares tienen su propio ritmo de desarrollo generando tensión entre los grupos que las impulsan. Estos generan modelos, categorías y criterios que sostienen la intervención didáctica a través de propuestas, diseños y acciones educativas como síntesis de la teoría que los sustentan y la práctica de la formación que proponen.

Desde nuestro Programa de formación docente continua para docentes en ejercicio de la enseñanza dimensión pedagógico didáctico, nuestras propuestas de formación docente sostienen en cuanto a su base normativa el no reducirla a un repertorio de técnicas o recursos didácticos que se prescriben como prescindentes de contexto en el que se desarrollan, así como el sujeto de conocimiento involucrado en la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario reconocemos a las estrategias de enseñanza como configuraciones complejas que se articulan teniendo en cuenta diversos elementos entre los que también se incluyen el análisis de las particularidades que presentan las disciplinas, así como las perspectivas asumidas en la formación del profesional docente y de una determinada concepción de la práctica educativa que el mismo desarrolla, y su inserción en una concepción más amplia que involucra las prácticas sociales, interacciones y vínculos interpersonales, condicionamientos institucionales, perspectivas epistemológicas, representaciones, roles, afectos y valoraciones. Por tanto es requisito producir un conocimiento didáctico que exprese esta complejidad, que ubique la investigación educativa en el campo de la investigación social y que facilite una mayor comprensión, renunciando al atractivo del tecnicismo que aparece como un medio de resolución rápido pero así de efímero de esta cuestión.

La problemática de la relación teoría práctica en la formación de las ciencias sociales y en la profesión docente, da un lugar más relevante cada vez mayor a la "práctica" en su formación. Desde este lugar intentamos dar a la práctica, de ejercicio real, un ámbito de trabajo privilegiado, tanto para el acceso como para el afianzamiento del conocimiento pedagógico, como un modo de enfatizar los modos activos de abordaje de experiencias educativas.

Entonces:

Los modelos de enseñanza serían capaces de proporcionar la estructura de la organización de la enseñanza.

Y programaciones de pautas para sistematizar el proceso de capacitación.

La sabia combinación y la elección de los momentos apropiados en la secuencia y jerarquización de modelos de creciente complejidad en la enseñanza solo están en la posibilidad de docentes con un alto grado de formación.

Por otra parte estos diseños requieren que el estudiante se disponga al aprendizaje significativo, mediante la autogestión en el aprendizaje. La apropiación de ciertas técnicas que permitan aprendizajes con ritmo distintos. Esto, a su vez, plantea un cambio fundamental en el concepto mismo de enseñanza, sobre todo en lo que se refiere al papel del profesor y del alumno en dicho proceso.

El profesor pasará a constituir el modelo concreto de actitudes y valores que oriente hacia la formación profesional éticamente fundada. Administrará los recursos docentes que hagan más eficientes el aprendizaje a partir de la producción de materiales didácticos científicamente válidos y apropiados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLO, D. *El proceso de la comunicación*. Bs. As., Ed. El Ateneo, 1990.
- BRUNER, J. *Actos de significado* Alianza Editorial, 1991
- DAVINI, M<sup>a</sup> C. *La formación docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Bs. As., Ed. Paidos, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, A *Didáctica y curriculum*. Buenos Aires, Rei, 1990.
- DIKER Y TERIGI *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As., Ed. Paidos, 1995
- ETCHEVERRY, G. *La tragedia educativa* Editorial F.C.E. Bs. As. 2000
- GIMENO SACRISTAN *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum*. REI, 1996.
- LUNAZZI, J. M. "Federalismo y Educación". En: *Revista Americana de Educación*, 1994
- Mc. LAREN, P. *La pedagogía crítica y la política de la resistencia*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. Argentina. 1998
- NASSIF, R. *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Cíncel.1986.

HERNANDEZ, F. Y SANCHO, J. *Para enseñar no basta con saber la asignatura* Barcelona, Ed. PAIDOS, 1993.

PASILLAS VALDES, SERRANO CASTAÑEDA "Docencia, investigación, propuestas y dificultades de integración". *Revista Argentina de Educación*, n° 14, Bs. As., 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid, Ed. Morata, 1991.