

**APORTES
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA FILOSOFÍA
EN LA FORMACIÓN
DOCENTE**

**Silvana Capano
Nicolás Moreira Alaniz
Alexis Capobianco
Alejandro Nogara**

APORTES
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA FILOSOFÍA
EN LA FORMACIÓN
DOCENTE

Silvana Capano
Nicolás Moreira Alaniz
Alexis Capobianco
Alejandro Nogara

© Silvana Capano, Nicolás Moreira Alaniz, Alexis Capobianco
y Alejandro Nogara

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los
apercibimientos legales previstos, la reproducción total o parcial de esta
obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico,
el tratamiento informático, el alquiler o cualquier forma de cesión de la
obra sin la autorización previa y por escrito del titular del *copyright*.

ISBN 978-9974-887-46-6

Queda hecho el depósito que marca la ley
Impreso en Tradinco, diciembre 2021

Las prácticas de formación docente como objeto de investigación. Abordajes teórico-metodológicos

Prof. Mag. Silvana Capano¹

Para el artículo propuesto nos centramos fundamentalmente en dos focos identificados en el relevamiento bibliográfico realizado para el abordaje del tema: investigación sobre las prácticas de formación docente. El trabajo trata de exponer los aportes sustanciales de seis investigaciones sobre la temática que hemos encontrado relevantes para la reflexión actualizada sobre el tema. Los dos focos elegidos para exponer la síntesis hallada son: 1) referido a conocimientos, saberes y prácticas necesarios para el docente en formación, 2) referido a experiencias sobre prácticas. Respecto a la primera línea de investigación, seleccionamos categorías relevantes en textos de Altet (2005) y Vezub

¹ Profesora adscriptora y docente de didáctica de la filosofía (IPA, Profesorado Semipresencial). Profesora de filosofía (IPA). Magister en Educación (UCU). Doctoranda en Educación- Universidad Católica de Córdoba (Argentina). silvanacapano@gmail.com

(2016). Para el segundo foco, tomamos las investigaciones de Manrique (2017) y Cutrera, Stipicich y Chrobak (2014). Hemos relevado asimismo, trabajos de investigación que son más globales de investigación sobre prácticas docentes: Guevara (2016) y Le Cornu y Ewing (2008).

El objetivo es poder visualizar en cada caso, el dominio heurístico, conceptual y epistemológico, así como alcances y limitaciones de los materiales relevados. Procuramos además exponer relaciones entre ellos.

La selección de los materiales y el interés por el tema están dados por una inquietud personal sobre la reflexión sobre las prácticas docentes, los planes de formación preprofesional actuales y la siempre presente preocupación sobre las habilidades que debemos fomentar en el estudiante que será futuro colega profesor de filosofía desde los docentes que impartimos la asignatura Didáctica en el plan de formación. Hace siete años me desempeño como profesora de didáctica de la filosofía en el Consejo de Formación en Educación (Uruguay). Esta materia específica, se imparte en el primer año de la carrera de los futuros profesores de Filosofía de Enseñanza Media en nuestro país. Asimismo, hace más de doce años soy profesora adscriptora en diferentes liceos públicos desempeñándome hasta el día de hoy, habiendo compartido muchas experiencias de trabajo ininterrumpido con futuros docentes en formación. Esta experiencia creo me ha posibilitado reflexionar sobre la temática desde los diferentes lugares ocupados, pudiendo enriquecer la visibilidad del tema, comprendiéndolo además en su complejidad. El aporte de estas investigaciones

mencionadas, creo arroja luz sobre cuestiones sustantivas de la temática que pueden ser de interés para investigar en nuestro país y para el intercambio entre colegas que nos desempeñamos en los centros de formación docente.

El trabajo conceptual sobre la competencia del maestro profesional es un tema que ha sido muy abordado en el campo teórico, pero es además recurrente en el curso de didáctica, ya que es un objetivo primordial, definir y reflexionar sobre las habilidades profesionales que debemos tener como profesores de filosofía, siendo la investigación sobre la práctica, un norte siempre presente, aunque poco desarrollado entre nuestros estudiantes, y a veces tampoco promovido en forma consciente y acordado desde el equipo docente. Por este motivo, considero que la posibilidad de acceder a bibliografía actualizada con investigaciones en el terreno, suponen a mi juicio, un aporte que puede ser interesante para la planificación de nuestros cursos y material a compartir con los colegas profesionales para continuar nuestra formación y reflexión. Asimismo, destaco especialmente el trabajo investigativo de Guevara (2016) como especialmente interesante, siendo una novedad para mí su hallazgo en la pesquisa bibliográfica actualizada sobre la temática de la práctica preprofesional.

De acuerdo a la investigación bibliográfica realizada, la labor de recopilación de lo escrito en la cultura anglófona sobre la tríada de las prácticas docentes resulta muy relevante para las investigaciones en estas latitudes latinoamericanas donde ejercemos nuestra profesión. Asimismo, el trabajo de Le Cornu y Ewing (2008) sobre la práctica

preprofesional, entiendo se complementa muy bien con el trabajo de Guevara mencionado, ya que es un ejemplo de investigación en Australia (justamente país anglófono). Se explicitan en este último las nuevas tendencias y necesidades de incorporación a la práctica pre profesional buscando generar “comunidades de investigación”, aspecto recogido por ejemplo en el tema referido a la retroalimentación necesaria para el docente en formación. Asimismo, y como último elemento que justifica la selección de fuentes realizada, observo una interesante relación entre el artículo de Cutrera (2014) que investiga sobre la labor concreta en el aula de los docente y formación con la investigación de Vezub (2016) sobre los saberes docentes necesarios en la formación inicial.

He dividido el artículo en tres apartados: 1) las competencias docentes, 2) las tensiones que vive el docente, 3) la novedad que trae la cultura anglófona sobre la investigación sobre la práctica pre profesional docente.

Las competencias docentes necesarias en el futuro profesor

Comenzando con el texto de Altet (2005), “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, encontramos varias categorías centrales. Alguna de las más relevantes que surge del texto es la categoría propuesta del “maestro profesional” que viene de Perrenoud, connotando “habilidades específicas ancladas en conocimientos racionales o del conocimiento explíci-

to surgidos de distintas prácticas” (p. 3). Este paradigma predominante supone un docente autónomo, responsable, con racionalización de conocimientos para el desarrollo de prácticas eficaces a aplicar en distintas situaciones concretas. Altet (2005, p. 4) plantea una tipología de modelos profesionales para clasificar los estilos docentes referidos a las habilidades mencionadas distinguiendo: 1) al mago (modelo intelectualista de la antigüedad que consideraba al docente como un maestro o un mago que lo sabía todo y que no necesita formación específica), 2) el ingeniero (racionaliza su práctica e intenta aplicar la teoría a la práctica, con una formación que surge de “especialistas teóricos” que hacen el diseño pedagógico y didáctico; c) el técnico (que se basa en la imitación del docente experimentado que funciona como “modelo”) y d) el profesional reflexivo, aquel capaz de reflexionar sobre su práctica inventando nuevas estrategias de enseñanza. En esta tipología, sólo el último, es capaz de ser un profesional, porque logra articular la práctica-teoría-práctica, siendo un practicante reflexivo.

En este proceso, es clave, siguiendo a Tardif (1992), citado por Altet el “**trabajo interactivo**” (p. 5), ya que el vínculo docente-alumno está signado por la comunicación, siendo este elemento determinante, además de la clásica tríada: alumno-maestro-conocimiento. La autora agrega el cuarto componente referido a la comunicación, como central en la práctica docente. Esta “doble agenda” (Leinghardt, 1986) centra dos funciones fundamentales del docente: la didáctica en la que estructura contenidos y la

pedagógica de gestión (donde sucede la relación comunicativa situada).

La autora retoma como habilidades centrales del maestro profesional, siguiendo a Anderson (1986) las cognitivas, afectivas, conativas y prácticas. Estas últimas recogen la fusión de gestión aludida anteriormente, ya que suponen un “saber declarativo, procedimental y contextual” (p. 5)

Esta doble dimensión de conocimientos teóricos y saberes prácticos (como aquellos que se adquieren en la situación laboral concreta cuando el docente adapta su *performance* al contexto), evidencia para Altet (2005) una “tensión” entre el modelo de “maestro experto” y una práctica cotidiana relacional, limitada y situacional (p. 11). En la dialéctica práctica-teoría-práctica se necesita según la autora “saberes intermediarios como conceptos operativos para traducir en palabras las prácticas” (p. 11). Esta nueva categoría que descubre la autora, serán los saberes necesarios para mediar entre el conocimiento científico y los saberes prácticos que posee el docente.

En este análisis que exponemos, que comienza por la noción de “maestro profesional”, desembocando en cuatro modelos profesionales, donde asimismo se esbozan las habilidades del maestro profesional y la diada entre conocimientos teóricos y saberes prácticos, que a su vez nos llevan a una nueva categoría que son los “saberes intermediarios” nos revelan la **circulación dialéctica** que realiza la autora, ya que se observan categorías iniciales (como maestro profesional) para luego visualizar una focalización progresiva, demostrando la complejidad del problema abordado,

hasta que se generan nuevas categorías de análisis como ya señalamos que serán definitivas (como saberes intermedios).

Desde el dominio metodológico alineado con el epistemológico, observamos técnicas de corte cualitativo: entrevistas semidirigidas a maestros y formadores, y análisis de situaciones pedagógicas reales filmadas. Observamos la importancia de conocer la palabra de los protagonistas y la recolección de datos en situaciones reales, espontáneas y contextualizadas como son las aulas.

En todo el trabajo, podemos observar lo que Lahire (2006) señala como clave del proceso investigativo: buscar interpretaciones científicamente completas que **eviten las “desconexiones interpretativas**, apoyándose en materiales empíricos capaces de dar cuenta de principios teóricos seleccionados (...) están claramente designados los contextos espacio-temporales y explicitan en modo de fabricación de los datos” (p. 42). Justificamos esta afirmación en la continuidad hallada entre el marco teórico, y la dimensión metodológica-epistemológica. A modo ilustrativo podemos señalar que la categoría generada “saberes intermedios”, no solo tiene una dimensión conceptual e instrumental, sino que, según la autora, posee además una dimensión de cambio, ya que procura solucionar un problema o modificar prácticas. Esta noción de un docente capaz de “crear nuevas estrategias para adecuarse a situaciones y contextos” (p. 14) entendemos que se inscribe en un paradigma que podríamos llamar interpretativo-crítico, ya que busca comprender el fenómeno, pero también

se trata de una elaboración teórica que pretende al interpretar la realidad, cambiarla, volviéndose una herramienta útil no solo para la lectura sin para la transformación de la realidad. Estos saberes intermediarios consideramos son interesantes para tomar como insumo o pista de trabajo nosotros los docentes de didáctica en nuestra clases con los estudiantes que están en formación como futuros profesores.

Siguiendo con el análisis propuesto, abordaremos en este momento el trabajo de Vezub (2016) llamado “Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores”. En el dominio ontológico podemos observar como pregunta central: ¿Qué habilidades, saberes, conocimientos, capacidades y actitudes necesita un futuro docente durante su formación?, o dicho de otra manera ¿Qué elementos son clave para transmitir a los estudiantes? Esta investigación de corte exploratorio en su dominio heurístico, pretende indagar en la voz de los formadores su perspectiva sobre el problema definido. Las técnicas de recolección de datos propuestas son entrevistas semiestructuradas, con foco en el discurso. La autora señala el interés de no perder la perspectiva de la dimensión “político-pedagógica de los significados construidos” por los formadores. Al hacer hincapié en esas “voces” sin categorías a priori construidas, el investigador se ubica en un paradigma comprensivo o interpretativo, intentando comprender la realidad en su complejidad a partir de las percepciones de los propios actores y los significados que ellos mismos atribuyen a sus prácticas. Se trata de una relación entre el

sujeto y el objeto no determinista, sino interactivo-reflexivo donde la interpretación de los datos se atenderá a un modelo flexible, en el que las diferentes ópticas en un contexto situado es clave.

En esta investigación, buscando delimitar el dominio conceptual, se retoman varios conceptos manejados por Altet (2005), como la distinción que ya señalamos más arriba entre información, conocimiento y saber, en el entendido que “hay saberes formalizados y otros de carácter práctico y procedimental” (p. 3) como medulares en la formación inicial. La autora historiza los conocimientos reconocidos en la década del ochenta, destacándose la categoría “conocimiento de oficio” de Angulo (1999). A ello se suman los aportes de las últimas décadas, retomando a Perrenoud y Martínez Bonafé, referidos a las habilidades de trabajo en equipo, uso de nuevas tecnologías, capacidad de reflexionar sobre las prácticas, promoción del vínculo escuela-sociedad como nuevos saberes necesarios a desarrollar en la formación.

Dentro de los hallazgos de la investigación, podemos encontrar la riqueza del trabajo con códigos “in vivo” que fueron provistos por los entrevistados, generando categorías no prediseñadas. Es un gran hallazgo señalado por la propia autora, observar que hay coincidencia entre estas nuevas categorías y las categorías teóricas. Se observa un trabajo claro de “hermenéutica doble” que busca no eliminar la dimensión *emic*, al partir de los significados de los actores legos (en este caso, los formadores). No obstante, aparece en el trabajo de la investigadora la dimensión

etic al construir esas categorías que surgen del trabajo de campo. Está muy claro en la investigación la preocupación previa y durante todo el trabajo de no trasladar las propias categorías de la investigadora a los objetos investigados. No se observan, en términos de Lahire (2006) desfasajes entre investigadores y objetos. Un ejemplo que ilustra claramente lo dicho sobre las dimensiones *etic* y *emic*, evitando la sobreinterpretación, es que no se pudieron jerarquizar las categorías halladas del saber de los formadores, y no se “forzó” a realizarlo, intentando evitar crear un objeto a medida.

Las cuatro categorías construidas a partir de lo encontrado en el campo empírico: dominio de **tecnologías digitales, conocimientos de diferentes contextos de aprendizaje, actitudes profesionales y saberes clásicos** que señalan los formadores como claves, demuestran una clara linealidad entre las preguntas de investigación planteadas, la metodología empleada y las categorías conceptuales. Los hallazgos, dialogan con la teoría, aunque estas no estuvieran predeterminadas. No hay desarticulación entre teoría y práctica como señala Minayo de Souza (2009) refiriéndose al análisis final “En este momento buscamos establecer articulaciones entre los datos y los referentes teóricos de la investigación, respondiendo las cuestiones de la investigación en base a sus objetivos” (p. 61). Algunos ejemplos de la investigación que demuestra lo afirmado es la necesidad de nuevas tecnologías con la “tensión que supone entre aprendices y maestros” que recoge Vezub en Levy (2013), o el planteo de los formadores de la necesidad de trabajar

con los alumnos que “nos toca” y los aportes de Sennet (2009) que recoge Vezub al respecto.

Esta continuidad en el proceso de investigación, buscando la articulación entre teoría, base empírica y pregunta de investigación se observa con claridad también en el texto de Altet (2005) trabajado. Como otro aporte de esta investigación surgen las interrogantes finales sobre posibles “desplazamientos en la identidad académica fundante de los formadores” (p. 12) que abre a nuevas posibles investigaciones. Las limitaciones observadas son las propias señaladas por la investigadora referida a la pequeña muestra, lo que implica un alcance más limitado de la investigación.

Las tensiones docentes. Experiencias sobre prácticas

El dominio epistemológico que observamos en Altet (2005), también es claramente visible en la investigación de Manrique (2017) que se fundamenta a nivel metodológico en un estudio de caso como técnica de recolección de datos. La investigación se centra en los niveles micro (docente), meso (institución) y macro (sociedad) siguiendo a Lahire (2006) como necesidad de abordaje multinivel. Manrique desnuda las **tensiones vividas por el docente en los diferentes niveles: desde la perspectiva psíquica, desde la propia institución y la perspectiva sociológica a nivel teórico**. Asimismo, al trabajar en el campo, emergen las categorías de los “modelos mentales” (p. 157), los pro-

cesos en la propia experiencia y los procesos intrasubjetivos. Vemos en este enfoque heurístico un correlato claro entre la teoría, y lo metodológico-epistemológico.

En el dominio conceptual, Manrique utiliza teorías que trabajan la intersección de lo individual y lo social, lo que nos demuestra un dominio ontológico que continuamente se pregunta por la relación entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo. Utiliza como herramientas conceptuales los “modelos mentales” (Mevorach), las “significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis) en tanto su vinculación con los aspectos ideológicos, el vínculo sujeto-institución (Bernstein) que alude nuevamente a dimensiones culturales, vinculares e internas del sujeto, así como a las relaciones de poder establecidas en esas dimensiones.

Ingresar la noción de poder, donde se reconoce que entre individuo e institución se producen fenómenos de clasificación y distribución, supone, de acuerdo a lo manifestado por Minayo (2009), asumir una dialéctica como método, dentro de un paradigma crítico, como decíamos al principio. “La lógica dialéctica introduce en la comprensión de la realidad el principio del conflicto y de la contradicción como algo permanente” (p. 91). **Esta lógica dicotómica en el paradigma crítico** habilita a Manrique desde el marco teórico, y en correlato con las rupturas halladas en el trabajo de campo, poder cuestionar el *statu quo* desde una perspectiva histórica. Se observa gran continuidad entre los dominios.

El aporte sustancial de esta investigación, que podemos tomar de apunte los docentes dedicados a la formación do-

cente es la constatación que existe una **tensión efectiva entre los modelos mentales asumidos por el docente y su vínculo con la institución, la cual modifica asimismo ese modelo mental inicial en el transcurso de la experiencia**. La pregunta siempre subyacente que trasladamos para nuestra reflexión creemos podría ser ¿Cómo se relacionan lo viejo y lo nuevo?, ¿Cómo se configuran los nuevos marcos mentales a la luz del inter juego dialéctico entre los marcos pasados y los nuevos vínculos con la institución?

Este material tiene como limitación tal vez que, al tratarse de un estudio de caso, las conclusiones no serán generalizables. En cuanto al marco conceptual, se basa fundamentalmente en teorías que trabajan sobre el inter juego individual-institucional-social. Tal vez cabe preguntarse desde qué otros marcos teóricos puede leerse este fenómeno.

Nos proponemos terminar de abordar el foco de experiencias sobre prácticas comenzado con Manrique, analizando ahora el texto de Cutrera, Stipcich y Chrobak (2014) titulado “El análisis del discurso en la formación docente”. En el dominio ontológico encontramos como preguntas centrales las siguientes: ¿Cómo el discurso del practicante facilita u obstaculiza el contenido desde los niveles de interpretación de la materia? (en este caso, química), ¿De qué modo se comunican las ideas científicas?

En este caso, el abordaje metodológico es etnográfico, a través del análisis del discurso en situación de enseñanza-aprendizaje en el aula como técnica. Se realiza el análisis conversacional entre un docente en formación y sus

estudiantes en una clase de química. Se ubica epistemológicamente el investigador en un paradigma interpretativo, ya que el lenguaje se torna clave (análisis conversacional) en una situación comunicativa contextuada (clase de química), siendo el sentido que aportan los individuos a la realidad la clave de la investigación (visión del practicante docente y sentido construido por el investigador).

Encontramos un abordaje teórico bastante escueto en el marco conceptual planteado. Tal vez esta es una limitación importante encontrada. Solamente se aluden los aportes de Johnstone (1982) sobre la enseñanza de las ciencias con alguna cita referida a la necesidad del abordaje macro y submicroscópico necesario en el aula (p. 350). De todas formas, en la interpretación de los datos, allí sí se hace dialogar en forma muy articulada teoría y práctica. Encontramos que tal vez la divulgación en un artículo de revista puede ser la causa de un planteo teórico escueto. De todas maneras, al comparar este artículo con otros trabajos, se observa esa diferencia en la profundidad conceptual inicial, lo que genera la pregunta sobre otras perspectivas teóricas que pueden haber quedado fuera como herramientas de interpretación o reconfiguración del objeto de estudio.

Dentro de los principales hallazgos encontramos varios aportes respecto al tipo de conocimiento que circula en el aula: preguntas cerradas, falta de discusión en clase sobre respuestas alternativas dadas por los estudiantes, falta de habilitación de la argumentación en clase (p.358). Asimismo, se reafirma el “diálogo triádico” (p. 361) como preponderante en el aula, habilitándose algunas hipótesis para ese

modelo de clase. Ej. Seguridad que necesita el profesor en formación, etc. Las limitaciones ya fueron señaladas respecto al marco conceptual. Tal vez la otra es el trabajo con un solo practicante y la dificultad para poder extraer conclusiones que puedan ser generalizables.

Las prácticas pre-profesionales. Una mirada desde la cultura anglófona

En este momento, abordamos la última díada de textos, el de Guevara (2016), titulado “La triada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas” y el de Le Cornu y Ewing (2008): “Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future. Teaching and Teacher education”. Los entendemos alineados en tanto el primer texto aborda lo investigado en la cultura anglófona y el segundo material es un ejemplo de lo investigado en dos universidades australianas sobre la práctica preprofesional.

Guevara (2016) resulta de gran interés porque recoge la revisión sobre la producción empírica anglófona sobre la triada practicante-docente orientador-profesor de práctica entre 2000 y 2014. La pregunta orientadora tal vez es ¿Qué hay investigado sobre la triada?

En este caso, tal vez resulte pertinente comenzar por destacar los hallazgos de esta investigación. En primer lugar, resulta evidente que **este análisis exhaustivo permite obtener en forma organizada y sintetizada lo investigado sobre la temática en un período largo de tiempo.**

Responde justamente a un área de vacancia encontrada en el desarrollo empírico de nuestra región, no habiéndose documentado proceso ni hallándose recomendaciones de política pública sobre el tema. La autora señala muy pocos estudios centrados en los formadores, por lo que relevar el material en la cultura anglófona resulta altamente relevante para estas latitudes. Por ejemplo, del estudio será relevante como aporte, trabajar e investigar sobre **la retroalimentación al futuro docente en su práctica pre profesional, ya que aparece como un nudo crítico en lo investigado**. Se observa una gran rigurosidad a la hora de seleccionar el corpus bibliográfico utilizado con una clara explicitación de las opciones realizadas (ej. buscadores utilizados, revistas especializadas elegidas y rechazadas, criterios para selección de investigaciones, etc.).

En el aspecto metodológico la autora se centra en primer lugar en la recolección del corpus empírico, y luego en el análisis de contenido que no solo incluye la categorización sino también la asociación de categorías en grandes temáticas. La clasificación de investigaciones relevadas se realiza en cuatro temas recurrentes en el corpus hallado, con sus propios métodos de relevamiento de datos.

En cuanto a las categorías conceptuales, destacaremos algunas de ellas que consideramos relevantes. En primer término, la utilización de dos modelos: **uno centrado en la institución “formadora”** (rol central del profesor de práctica) y el otro centrado en la **institución “receptora”** (rol central del docente orientador) parece clave (p. 250).

La autora distingue como dijimos cuatro temáticas recurrentes en lo relevado: proceso de convertirse en formador de prácticas, el papel formador del docente de práctica y el orientador, la retroalimentación en las prácticas docentes y los conflictos entre los miembros de la tríada. En cada una de las temáticas recoge categorías y conceptos centrales. En el primer apartado, se trabaja con método biográfico, estudio de casos e investigaciones colaborativas. Realiza una distinción entre el **docente de práctica y las fases que atraviesa: “salida del aula”, “espacio transicional” y finalmente “estabilización”** (p. 251) y el **rol del docente orientador que debe sostener dos roles porque no abandona nunca el aula, pero requiere establecer mucho más “vínculos de pertenencia con pares formadores”** (citando la autora a Bullough, 2005).

En cuanto al papel formativo de los docentes, la autora se centra mucho en lo investigado sobre el **rol de “modelización”** con autores que insisten en su pertinencia, y otros detractores que descreen de los efectos que puede tener sobre el practicante. Este aspecto consideramos es de sumo interés para nuestra reflexión dentro de los equipos docentes de formadores que nos desempeñamos en los centros de formación en educación. ¿Cuál es el rol del profesor adscriptor?, ¿Cuál es su función en tanto “modelo”?, ¿Qué sucede cuando este docente no es un modelo adecuado para el estudiante en formación?, ¿Qué percepción tiene su practicante sobre su labor y su colaboración para su formación como futuro docente?

En cuanto al **docente orientador o profesor adscriptor** el texto también da mucha luz que nos permite reflexionar, y que se plantea el concepto de “**tarea invisibilizada**” de Hamel (2011), o de posición “ambigua” frente al docente en formación (practicante) y el docente de práctica (profesor de didáctica). Esta posición ambigua que el texto plantea nos sugiere nuevas interrogantes: ¿Es posible que el profesor adscriptor quede en una posición invisibilizada a veces?, ¿Qué nexos o rupturas pueden existir entre este docente modelo (docente adscriptor) y el profesor de práctica (docente de didáctica)? ¿Cómo puede vivir el practicante esa tensión?.

En todo este dominio conceptual, especialmente en la tarea de modelización, observamos con claridad la intención de evitar lo que Lahire (2006) llama la “sobreinterpretación”. “A veces el ultra relativismo cree poder deducir el carácter construido de “los datos”, “lo hechos”, “lo real”, científicamente aprehensible, una suerte de irrealidad de los hechos. Sin embargo, el carácter relativamente arbitrario de cualquier descripción no implica la inexistencia o el carácter amorfo de lo real descripto” (p.40). Al incluir relevamiento empírico contradictorio sobre la modelización, Guevara evidencia ese trabajo científico basado en los datos de manera rigurosa.

En cuanto a la retroalimentación que se le da al estudiante en formación (practicante), las investigaciones analizadas la señalan como un factor determinante. Se identifican cuatro tipologías de retroalimentaciones: 1) post-práctica descriptivas, 2) cuestionadoras, 3) evaluadoras y 4) de con-

sejo. Es de notar que de las investigaciones analizadas surge como elemento común la constatación de **falta de diálogo reflexivo sobre las prácticas docentes**. Priman aún, devoluciones evaluadoras, descriptivas, pero con escasas instancias para poder problematizar desde la reflexión en el diálogo entre los tres actores: docente adscriptor, docente de práctica y practicante. Resulta interesante poder indagar en nuestros equipos de trabajo y centros de formación docente si esto se constata en nuestro país ya que no hay investigaciones al respecto en Uruguay. También puede ser una buena oportunidad para problematizar y diseñar planes de mejora si detectamos que esto es un problema. Enriquecer las instancias de retroalimentación de la tarea de los practicantes de filosofía es sin dudas un elemento que puede capitalizar mucho en su formación personal y en su construcción como futuros docentes, ya que lo experimentado como alumnos, será aquello “mamado” que podrán replicar cuando ellos mismo den retroalimentación a sus alumnos cuando sean ellos mismo docentes.

Finalmente, el último tema recurrente es **las miradas en conflicto de los miembros de la tríada**. Nuevamente con técnicas de recolección de datos como las observaciones participante o entrevistas en profundidad, se advierte, recogiendo a Hylad y Lo (2006) en Guevara la “asimetría de poder, afectos que atraviesan todo, visiones irreconciliables sobre la enseñanza y oficio docente” (p. 262). Esta temática resulta por demás provocadora y desafiante para nuestra labor docente que busca ser reflexiva. Desde el trabajo con practicantes, profesores adscriptores y de didác-

tica buscamos acuerdos en el acompañamiento del futuro docente, lográndolo en muchas oportunidades. Sin embargo, resulta relevante poder reflexionar sobre los diversos paradigmas que a veces entran en conflicto teniendo al practicante a veces de rehén de la situación, otras veces al docente adscriptor y por qué no también al profesor de didáctica, ya que en esta tríada hay muchas posibilidades que entren en conflicto visiones sobre qué entendemos por educar, qué debe enseñarse, cuál es el rol de profesor de filosofía, cuál es la finalidad de una clase de filosofía, entre muchas otras cuestiones que entran en juego, por ejemplo, en un tribunal de examen de didáctica o en cualquier visita a un practicante.

Este trabajo, como ya referimos, puede vincularse con el de Le Cornu y Ewing (2008) que abordaremos en última instancia, ya que es un ejemplo de aporte a la investigación educativa desde la cultura anglófona como ya mencionamos.

El objetivo de los investigadores en este caso es realizar un marco conceptual que permita desarrollar experiencias de calidad profesional a los docentes en formación. En el dominio teórico, el trabajo recoge aspectos del nivel macro respecto a la práctica profesional en Australia, para luego centrarse en las tres visiones de experiencia profesional que los investigadores identifican a lo largo de la historia. Un primer paradigma “tradicional” signado por la práctica docente como aplicación de lo aprendido teóricamente, con una marcada orientación conductista (p. 1801), seguida de un enfoque “reflexivo”. Este segundo paradigma

empieza a incluir perspectivas sociales y éticas, en contextos particulares en el que el supervisor comienza a buscar propiciar en el docente en formación la competencia reflexiva sobre su práctica. Finalmente, los autores señalan el desplazamiento actual desde un enfoque individual hacia uno colectivo donde se promueven “comunidades de práctica como preparación para el futuro profesional” (p. 1803). Esta nueva categoría conocida como “comunidad de aprendizaje” supone la interacción colegiada entre docentes expertos y no expertos.

El artículo propone la experiencia de *learning communities* en dos universidades australianas: South Australia y Sydney. En estas instituciones se promueven cambios de nomenclatura para los diferentes actores (ej. docentes en etapa temprana de carrera), cambios en la experiencia profesional (intercambios entre practicantes y docentes experimentados semanales, trabajos colaborativos), nuevas prácticas de supervisión (no individual, con un tercer mentor, con cursos de formación para ser profesor mentor, etc).

El trabajo sin dudas, es un aporte desde la experiencia concreta de instituciones que propician cambios en la práctica profesional, proporciona un excelente marco teórico articulando conceptos pasados con prácticas emergentes, clarifica la necesidad de reconceptualizar el papel que tiene la práctica en la formación docente inicial.

A modo de síntesis podemos **recapitular el entramado que fuimos reconstruyendo al analizar los seis textos**. Dos de los trabajos elegidos se centran en el foco que

podríamos llamar conocimientos y habilidades del docente (Altet, 2005 y Vezub, 2016). Otros dos centrados en el eje experiencias sobre prácticas (Manrique, 2017 y Cutre-
ra, 2014). Finalmente, dos trabajos con gran aporte conceptual como objetivo: la revisión de trabajos empíricos de Guevara (2016) y el artículo sobre práctica preprofesional (Le Cornu y Ewing, 2008). Los hallazgos y limitaciones de cada trabajo, al igual que los dominios ontológicos, heurísticos, teóricos y epistemológicos fueron explicitados en cada caso.

No obstante, hay algunas continuidades y puntualizaciones que vale la pena plantear a modo de cierre de este trabajo.

En primer lugar, se observa la complementariedad de los trabajos de Altet y Vezub sobre la práctica profesional. Ambos abordan las **características necesarias del docente a ser incluidas en la actualidad: manejo de tecnologías, trabajo en equipo, capacidad reflexiva, saberes como interfaz entre información y conocimientos, la capacidad de trabajo en diferentes contextos, y la tensión que esta práctica profesional situada y con imprevistos genera el modelo de maestro experto introyectado y construido**. Señalamos en el texto de Altet una focalización progresiva llegando a categorías más acabadas y definitivas a partir de categorías iniciales teóricas. Asimismo, en ambas investigaciones es claro el trabajo de continuidad que señala Minayo de Souza, como clave en la articulación armónica entre pregunta de investigación, abordaje metodológico,

categorías conceptuales y análisis e interpretación de datos.

En estos dos trabajos aludidos y en el texto de Guevara también, se puede apreciar la “hermenéutica doble” como ya explicamos, conjugando en gran medida el significado de los actores y el del investigador (se observa en Guevara al utilizar el método biográfico para describir el proceso de convertirse en formador de prácticas, en la categorías emergentes de la entrevistas en profundidad a los formadores en Vezub (2016), en los modelos profesionales que construye Altet (2005) y en la categoría “saberes intermedarios”, entre otros.

Cabe asimismo destacar en todas las investigaciones observadas (Guevara, Altet, Vezub, Manrique, Cutrera), el objetivo cumplido de evitar la “sobreinterpretación”, evitando que los datos coincidan con las categorías teóricas preestablecidas, y procurando evitar también “desconexiones interpretativas” (p. 42)

En algunos trabajos, especialmente el de Manrique (al referirse a las tensiones entre individuo e institución) y el de Guevara (al abordar las tensiones en la tríada) se observa el movimiento dialéctico propio del paradigma crítico (Minayo, p. 91) en el que la realidad está signada por conflictos de intereses, destacándose relaciones de poder y dominación que entran en juego en la práctica docente.

El resto de los trabajos, puede ubicarse más bien en el paradigma interpretativo, hallándose entre todos ellos una coherencia en el dominio epistemológico. Asimismo, **en los seis trabajos analizados se observa un mismo domi-**

nio heurístico en general. Se trata de investigaciones de tipo cualitativo en su abordaje metodológico, con técnicas coherentes con el dominio planteado (entrevistas en profundidad, entrevistas semiestructuradas, observación de clase, análisis de clase filmadas, trabajo etnográfico, análisis conversacional). Resulta clave para las investigaciones analizadas que tienen trabajo de campo empírico (Vezub, Manrique, Cutrera, Altet) el abordaje cualitativo para recoger la voz de los actores, así como la pesquisa en situaciones de aula contextualizadas.

Es claro que el terreno de las prácticas de formación docente es muy vasto y tiene aún áreas de vacancia claras, como investigaciones sobre la formación docente y prácticas preprofesionales en América Latina. Asimismo, creo que los trabajos analizados son muy valiosos a nivel metodológico para procurar velar por la coherencia entre los dominios a la hora de llevar adelante nuestras propias investigaciones como profesionales de la educación.

Bibliografía

- Altet, M. (2005). La competencia del saber profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (coords). *La formación del maestro profesional. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cutrera, G., Stipcich, S., & Chrobak, R. (2014). El análisis del discurso en la formación docente. *Revista de educación* (7), 347-364.

- Guevara, Jennifer (2016). “La triada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas”, *Espacios en Blanco*, N°26, 243-271. Universidad Nacional del Centro, Tandil.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher education*, 24, 1799–1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>
- Manrique, M. S. (2017). “Institución e individuo en tensión. El proceso de cambio en la Formación permanente del profesorado. Estudio de caso”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 13, N°12, vol. 2, 149-166.
- Minayo de Souza, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Vezub, L. (2016) “Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores”. *Pensamiento Educativo*, Vol. 53, Núm.1, 1-14. Pontificia Universidad Católica de Chile. ISSN 0717–1013 <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/799>