

**Transitar la formación pedagógica.** Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli. Buenos Aires, Paidós (2009) CAPÍTULO 1.

## **PROFESIONALES QUE ELIGEN SER DOCENTES. DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN**

*“Enfrentar la decisión de participar, de adoptar nuevamente el rol de alumno (...) exige trascender ciertos supuestos. Algunos de ellos están vinculados con la comprensión de la docencia como una actividad determinada como una cualidad innata; otros en cambio sugieren que dicha actividad es una aptitud, una potestad adquirida por el simple hecho de tener un título profesional que involucre los contenidos disciplinares a desarrollar”*

Vanesa Hojenberg

El testimonio con el que comenzamos este libro da cuenta de algunos de los dilemas a los que se enfrenta un profesional (en este caso del campo del arte y la comunicación) a la hora de realizar un trayecto de formación pedagógica partiendo de dos realidades: una profesión de base por un lado, y por el otro, el comienzo de de la formación docente sistemática teniendo algunos años de ejercicio de la docencia.

### **LA FORMACIÓN DOCENTE COMO TRAYECTO**

Si comenzamos realizando un examen etimológico del término *formación*, observamos que proviene del latín *formatio*, *-onis* que significa acción y efecto de formar o formarse; y tiene como base la expresión forma, entendida como la configuración externa o modo de proceder en algo.

Desde la perspectiva francófona, J.Beillerot (1996) se refiere a tres sentidos del término formación:

- En el primer sentido, la formación se asocia con la formación del espíritu. En el siglo XVIII, los jesuitas siguiendo esta concepción, se preocuparon por, moldear con rigor a los formados para que aprendan una forma de pensamiento, la incorporación de una cultura y un saber;
- En el segundo sentido, el término formación se asocia desde el siglo XIX a la práctica, la formación de obreros, de oficios y profesiones.

- El tercer sentido se asocia a la formación a través de las experiencias de vida.

Podríamos decir entonces que formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto formarse tiene que ver con adquirir una forma. Si esa forma, es la del campo profesional particular, debería estar orientado a adquirir el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión.

Pero, ¿cómo se adquiere la forma buscada? Se adquiere a través de mediaciones. Dichas mediaciones son variadas: los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros son factores que pueden actuar como mediadores. Las distintas mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 1997: 55).

J. M. Barbier (1999), distingue entre el mundo de la formación y el de la profesionalización. El primero trabaja predominantemente sobre la transmisión de conocimientos y el segundo sobre el desarrollo de capacidades que se aprenden y se transfieren al mundo del trabajo. No obstante señala que existe un entrecruzamiento entre ambos.

En Argentina, M. Souto (2006) plantea que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica “incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (p.54). La autora focaliza el proceso de formación en la transformación que se opera en el formador y en el formado y si bien reconoce la necesidad de transmitir contenidos, resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión.

La formación es un trayecto, un espacio flexible y de construcción. El desafío es cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido. En los capítulos acerca de los diferentes estrategias de formación, plantaremos algunas respuestas para este interrogante. No obstante aquí estamos en condiciones de afirmar que la formación de docentes requiere:

- Centrar el protagonismo en quienes se forman. Esto implica básicamente que la experiencia de formación debe tener en cuenta la subjetividad de quien se forma y las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica. Consideramos al sujeto de la formación integralmente, es decir, con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones.
- Abordar la formación como un proceso complejo que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.
- Considerar la formación como un trayecto pero sin pensar que ese trayecto es un camino totalmente predefinido. Podemos pensar la formación como un proceso con la apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas de las instancias formativas, lo que supone advertir que la formación es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre...” o la mera transmisión de contenidos.

La concepción de la formación docente como trayecto surge a partir de la revisión crítica de la formación sistemática tradicional. El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora. En el proceso formativo se pueden identificar diferentes procesos y etapas de impacto como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno; la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente; la socialización profesional y la capacitación docente continua.

En relación con estos momentos Terhart, (1987) ha señalado los efectos formativos de la inserción o socialización profesional, el “bajo impacto” de la preparación formal en la docencia, y la importante incidencia de la trayectoria escolar a través del “aprendizaje por observación” que resulta del largo recorrido por la escolaridad.

Pero cabe destacar, cuando hablamos de la formación docente de profesionales, que la diferenciación en etapas /fases / momentos es bastante imprecisa, dado no sólo que, para muchos profesionales que ejercen la docencia la formación inicial sistemática es inexistente, sino también que en ocasiones la formación sistemática llega luego de varios años de “ser docente”. Esta peculiaridad refuerza la idea presente en mucho de los profesionales, que la experiencia y /o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia.

Históricamente la formación docente en el ámbito universitario estaba dada por el proceso de socialización profesional cuando los egresados universitarios con mayor o

menor experiencia en su ámbito específico accedían a formar parte de una cátedra en la cual se iniciaban en sus prácticas docentes. Contrariamente a lo que sucede con las escuelas normales e institutos del profesorado, donde se forman docentes tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico. Mientras que en la universidad se tomaba y en ocasiones aún se toma como natural y adecuado que el progreso en la carrera docente, desde ayudante a profesor titular, se efectúa sobre la base de la idoneidad disciplinar como garantía suficiente para estar frente a los estudiantes en el aula.

Ickowicz (2004), en una investigación recientemente realizada acerca de los trayectos de formación docente en profesores universitarios sin formación sistemática plantea que los docentes/ profesionales identifican como fuentes de su formación pedagógica su propia experiencia de haber sido alumnos y fundamentalmente el trayecto realizado en una cátedra universitaria. Las cátedras fueron revelándose como uno de los ámbitos más significativos en las trayectorias de formación de los profesores universitarios. Una formación de tipo artesanal, sostenida en el vínculo maestro-discípulo, donde el primero guía y controla el proceso de trabajo y de formación en su totalidad, y el segundo adquiere los secretos del oficio a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro. Una formación donde la transmisión del saber específico se produce en el contexto mismo del trabajo.

En la actualidad las universidades presentan ofertas diferentes, que van desde cursos aislados a carreras sistematizadas, que incluyen como factor de significativa preeminencia a la preparación pedagógica de los docentes. Existen programas más prolongados y de mayor alcance pedagógico, como las “carreras docentes”<sup>1</sup>, especializaciones y maestrías en docencia universitaria o profesorado. En los últimos, la titulación habilita para el ejercicio de la docencia para los niveles medio y superior (o sólo superior) y en los primeros no. Esta distinción no es menor a la hora de las propuestas de formación, especialmente en relación con los dispositivos de formación que se planteen.

---

<sup>1</sup> Para ampliar sobre las carreras docentes de la Universidad de Buenos Aires y La Plata: Cardinaux, Clérico, Molinari, Ruiz, (2005): De cursos y de formaciones docentes. Historia de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA.

Los procesos de formación docente de profesionales que se desarrollan actualmente en las instituciones universitarias son diversos en sus finalidades, contenidos y alcances. En la literatura de consulta podemos encontrar diferentes modelos de formación pedagógica en el ámbito universitario, y todos ellos tienen en común que la formación es en servicio, esto es, que en la mayoría de estos programas los profesionales están ya ejerciendo la docencia. Algunos se centran en cursos o talleres aislados focalizados en un fuerte modelo tecnológico de formación en el que se abordan puntualmente temas vinculados con las estrategias de enseñanza o de evaluación.

Finalmente y, en menor medida, algunos modelos recuperan las prácticas docentes teniendo como eje la reflexión, producción de conocimientos y estrategias de acción sobre éstas, entendiendo que no es la práctica en sí misma la que genera conocimiento sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural. También hay modelos que integran la autobiografía personal desde un enfoque clínico como un componente sustancial del proceso formativo.

Aparecen nuevos enfoques que intentan revertir el eje de la prescripción y centrar la formación en el análisis de las prácticas. De este modo, el punto de partida de la formación es la propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica y tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos y enmarcándolos en un contexto institucional y socio-político determinado.

## **PROBLEMAS Y DILEMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE PROFESIONALES**

Numerosos profesionales competentes en su esfera de actividad, pasan a ejercer la docencia sin haber recibido los conocimientos y la formación necesaria en temas educativos. Sin embargo, y contrariamente a lo que pudiera esperarse, se observa una investigación más bien escasa e incompleta generada alrededor de la problemática que acarrea la insuficiente formación pedagógica del profesional, advirtiendo que recién se cuenta con literatura que aborde la temática desde mediados del siglo pasado.

Una serie de preguntas ponen en foco la cuestión de la formación docente de profesionales de distintos campos: ¿se considera la docencia como una profesión o es sólo la esfera de actividad en la que se ejerce un trabajo?, ¿cuáles son los ejes en torno de los cuales se construye la identidad profesional?

Una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional, es decir cuando se expresan respecto de lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los congresos a los que asisten, se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen referencia a sus actividades docentes. Podemos decir entonces que se reconocen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido en esta. La legitimidad de sus prácticas como profesionales deviene de dicho título. El poder y el prestigio no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado. Además, en el caso de los docentes universitarios, el poder deviene de la investigación más que del ejercicio de la docencia.

La explicitación de esta situación es fundamental para pensar las estrategias de formación docente de profesionales, porque si los rasgos identitarios refieren fuertemente a la profesión de “base”, la construcción de la identidad docente, en tanto identidad profesional, no será sencilla.

La identidad profesional docente es el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización en la profesión en las condiciones de ejercicio de dicha práctica, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores específicos. Por otra parte, es una construcción singular, ligada a la historia personal y a las múltiples pertenencias que un sujeto lleva consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En tercer lugar, es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás. (Bolívar: 2007)

La identidad de base (formación en un campo específico en la universidad<sup>2</sup>) choca con las demandas del ejercicio profesional docente, por lo que se genera una primera crisis de la identidad profesional en el ingreso a la tarea docente. Bolívar plantea entonces una cuestión central, para aminorar el impacto de esta crisis la reflexión

---

<sup>2</sup> El autor desarrolla sus aportes en relación con la formación de profesores de enseñanza media, pero es extensible a la formación de docentes del nivel superior también.

sobre la identidad profesional debe formar parte –de modo integrado– del plan de estudios de la propia carrera. Esto podría evitar posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional. Desde esta visión, los modelos yuxtapuestos, consecutivos o fragmentados de formación disciplinar y pedagógica, que suelen ser –con variantes– los más comunes, no dan lugar a la configuración identitaria del profesorado en esta etapa, generando la crisis ya desde el comienzo.

Además de las dificultades para construir la identidad profesional docente, en la formación pedagógica de profesionales nos encontramos con otros planteos. M. Zabalza (2002) propone algunos dilemas que la formación docente, en general, deber enfrentar:

- entre una formación que dé respuestas al desarrollo personal o una formación que trate de resolver las necesidades de la institución;
- entre una motivación intrínseca u otra extrínseca marcada por el reconocimiento de los otros;
- entre una formación generalista (y de tipo pedagógico) o una más específica vinculada al área de conocimientos propia de la disciplina específica que el docente enseñará;
- entre formar profesionales para la docencia o hacerlo para la investigación, como si fueran dos campos separados;
- entre la formación sólo para los docentes novatos, que recién se inician, o extenderla a todos;
- entre las alternativas para la profesionalización de los formadores, quiénes son o debieran ser los formadores, qué tipo de formación debieran alcanzar, en qué momento de su carrera docente pueden asumir formar a otros pares, o qué modelos de formación debieran adoptar.
- entre propuestas de formación a corto plazo (cursos, talleres, etc) e iniciativas a medio-largo plazo (programas, carreras, sistemas de acreditación específica, etc.)

Nos interesa destacar algunos de los problemas que aparecen señalados por los propios docentes con recurrencia significativa en las investigaciones y la literatura a la hora de encarar una formación docente:

- 1) dificultades o desconocimiento acerca de la necesidad de una formación pedagógica para enseñar su disciplina;
- 2) valoración negativa sobre la formación docente sistemática,

- 3) desdén por el valor de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza. La planificación aparece como un instrumento burocrático al servicio de otros actores y no del docente,
- 4) reivindicación implícita, como contrapartida del punto anterior, de la intuición y la experiencia junto a sus recuerdos como estudiante, considerados títulos más que suficientes para estar frente a un curso, tema que ha desarrollado Camilloni (1995: 4) al referirse a la “Didáctica del sentido común”,
- 5) ausencia o escasa reflexión acerca de la profesión docente, de lo que acontece en el aula antes, durante y después de la clase, así como del modo en que resuelve los problemas y dificultades de comprensión de su disciplina, de su historia como alumno y como docente, resultado de enfrentar obstáculos cognitivos y de construcción de una concepción que le permita comprender en profundidad por qué hace lo que hace y cómo lo hace.
- 6) miradas prejuiciosas, estereotipadas, míticas, “vocacionistas” acerca del rol docente, que no siempre constituyen ideas orientadoras para la adquisición de nuevos conocimientos. Por el contrario, muchas veces obturan la posibilidad de conocer e incluso distorsionan la nueva información para acomodarla a los esquemas interpretativos que poseen.

Una cuestión que recorre los problemas señalados es que en el ámbito universitario la formación pedagógica genera reticencia en quienes se forman. ¿Es que la universidad parece no haberse considerado a sí misma como un lugar en el que pueden plantearse problemas pedagógicos y didácticos? Esta no es una cuestión trivial, más bien es un punto central que los formadores deben tomar y trabajar con quienes se están formando.

En las propuestas de formación docente más extensas, se instala una lógica credencialista: la obtención del título habilitante aparece señalada con frecuencia, por los propios docentes, como un motivo primordial de realización de la formación.

Reconocer los problemas y dilemas de la construcción identitaria y de la formación y práctica de la docencia en la Universidad, nos permite pensar en el diseño de experiencias de formación que permitan superarlos.

Si retomamos las propuestas de formación que enunciábamos en la sección anterior, consideramos que los más apropiados para promover un cambio profundo en la



formación pedagógica de los profesionales y en sus prácticas docentes son los modelos cuyo eje es la reflexión sobre la práctica. Existen algunos dispositivos de formación que promueven los principios teóricos y las orientaciones prácticas a las que adherimos. En la sección siguiente explicamos por qué denominamos “dispositivos” a las estrategias de formación que privilegiamos y enunciamos cuáles de ellos desarrollaremos en detalle en los siguientes capítulos.

## **LOS MODOS DE ORGANIZAR LA FORMACIÓN DOCENTE**

Según el diccionario de Real Academia Española (Del lat. *dispositus*, dispuesto).**1.** adj. Que dispone.**2.** m. Mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista.**3.** m. Organización para acometer una acción.**4.** f. ant. Disposición, expedición y aptitud. La noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales y humanas fue utilizada por primera vez por M.Foucault quien define el concepto para analizar la circulación social del poder. El autor entiende al dispositivo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico. Es decir, el dispositivo se define no sólo por los elementos (discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, etc.), sino también por la red que se establece entre ellos. Foucault (1977) define el dispositivo a partir de tres características: (a) como retícula o red, (b) como un tipo de relación: «Entre estos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes» (p.129), (c) como un juego de fuerzas o, más bien, como «estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos» (p.130-131).

Cuando se refiere específicamente al campo de la formación expresa que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos. Este concepto ha sido retomado por M. Souto (1999: 105), y definido como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para...” atravesado por diversas dimensiones.

A partir de esta definición genérica la autora plantea que un dispositivo puede convertirse en:

- “*un revelador*” de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación entre los

sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la vida de un grupo y de una escuela.

- “*un organizador técnico*” que organiza las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación.
- “*un provocador*” de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de pensamientos, de reflexiones, de lo imaginario y de la circulación fantasmática a nivel individual, de procesos dialécticos donde se recupere el sentido de los opuestos no para resolverlos necesariamente, sino para sostenerlos en sus contradicciones, de toma de conciencia.

Tomando las significaciones presentadas hasta aquí, podemos decir que un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Los dispositivos que desarrollaremos en los próximos capítulos son aquellos, que a nuestro juicio, contribuyen a la formación de docentes reflexivos, entendiendo que la concepción de formación docente que toma la práctica reflexiva como eje estructurante ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en la enseñanza. Seleccionamos dos tipos de dispositivos, aquellos basados en narraciones y otros basados en la interacción.

Los dispositivos basados en narraciones consisten en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, creencias, prejuicios, conocimientos previos y esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios estudiantes y también para los que “escuchan” (Egan, 1997). Así como posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. En esta categoría incluimos la autobiografía escolar y el diario de formación (capítulos 4 y 5 respectivamente)

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la

integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. En este tipo de dispositivos incluimos talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales (capítulos 6, 7 y 8 respectivamente)

Cabe hacer una mención especial a la observación. Entendemos que la observación es más que un dispositivo, es una estrategia de formación transversal que estará presente en todos los demás antes mencionados. Por esta razón le dedicamos un capítulo aparte (Capítulo 3).

Nuevamente señalamos aquí la centralidad de la reflexión sobre la formación y la práctica docente que configura un marco que otorga sentido a nuestra propuesta.

Para finalizar este primer capítulo presentamos el siguiente cuadro que muestra los diferentes dispositivos que trataremos en los próximos capítulos.

