



Las prácticas de formación: el relato de lo metodológico y los avances interpretativos

Training formation: the methodological report and the interpretative advance

Amalia Martini¹ - Silvia Ormaechea² - María Cristina Alonso³

Fecha de recepción: 04/07/2012

Fecha de aceptación y versión final: 11/11/12

Resumen: Lo que aquí se desarrolla tiene la intencionalidad de dar cuenta del proceso metodológico y de los sucesivos avances interpretativos, respecto de la investigación “Obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación: el caso particular de practicantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE”; desarrollada entre los años 1999-2001.

Se propuso “escuchar” las voces de los practicantes; decisión montada sobre la comprensión de que en esta actividad las investigadoras participarían en un proceso social de construcción de realidad o camino de comprensión de otros: los practicantes. Es decir, un proceso de recreación de cultura que cualificaba a la investigación como un escenario o “foro para negociar y renegociar los significados” (Bruner, J.; 2004) en el que: (a) se privilegian las expresiones verbales; (b) se reúne lo dicho y lo actuado; (c) se convierte también en un dispositivo de formación para los mismos investigadores.

Palabras clave: obstáculos, prácticas de formación, dispositivos de formación, narración y diálogo.

Abstract: What here is developed has the intention to turn round the methodological process and the consecutive interpretative advances, with regards to the investigation “Obstacles that affect the relation theory – practice on formation training: the particular case of assistants in the career “Ciencias de la Educación” at UNNE”, developed between 1999 and 2001.

It was proposed “listen to” the voices of these assistants; decision based on the comprehension that in this activity the investigators would participate in a social building process of reality or way of comprehension about others: the assistants.

That is to say, a recreation of culture process that qualified the investigation as a scenery or “forum to negotiate and renegotiate the meanings” (Bruner, Jerome. 2004) in which: a) verbal expressions are privileged; b) What is said and performed is met. c) It is also converted in a formation device to the same investigators..

Key words: obstacles; training formation; formation device; narration and dialogue.

¹ Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: bamartini@hotmail.com.ar

² Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: seormaechea@gmail.com

³ Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: macristialonso@yahoo.com.ar

Introducciónⁱ

Lo que aquí se desarrolla tiene la intencionalidad de dar cuenta del proceso metodológico y de los sucesivos avances interpretativos, respecto de la investigación “Obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación: el caso particular de practicantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE”; desarrollada entre los años 1999-2001.

Analizar los obstáculosⁱⁱ que, como representaciones manifiestas y no manifiestas, se muestran en el intersticio psicosocial del practicante y que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación constituyó tanto el foco de atención como la dinámica que marcó tal proceso. En este trayecto, se identificaron los significados o representaciones que obstaculizan la mencionada relación; se categorizaron los tipos de obstáculos y, dado el anclaje históricoⁱⁱⁱ en la formación de grado de las investigadoras y la referencia privilegiada del Plan de Estudios de pertenencia de los practicantes como código heurístico y hermenéutico, se derivaron herramientas para la inteligibilidad de las prácticas como dispositivo de formación.

El supuesto del cual se partió fue que de la interacción de múltiples aspectos implicados en el trayecto personal del practicante, resultan sistemas de significados o representaciones que configuran el conocimiento personal y otorgan singularidad e intencionalidad específicas a sus acciones^{iv}. Tales representaciones operan desde los niveles manifiesto y no manifiesto, estructurando marcos de interpretación y esquemas de acción que se ponen en juego en las prácticas de formación^v.

Ciertas observaciones sistemáticas de expresiones, prácticas y actitudes de los alumnos/as realizadas en los procesos de interacción pedagógica habituales de las investigadoras en su carácter de profesoras en la formación de grado, llevaron a considerar que en el intersticio psicosocial del practicante o espacio por el cual fluye el sistema de representaciones que informa y organiza las acciones, emergen obstáculos que afectan la relación entre su teoría educativa declarada^{vi} y su práctica como futuro profesional^{vii}. En algunas oportunidades, las categorías construidas durante su trayecto personal sustituyen a las teorías pedagógicas transmitidas durante la carrera. Es decir, que para resolver situaciones de la práctica, el practicante utiliza marcos de interpretación y esquemas de acción que se hallan fuertemente organizados en torno representaciones y significados o teorizaciones^{viii} que entran en coalición o contradicción con las teorías académicas del trayecto de formación profesional, operando como obstáculos en la posibilidad de establecer nexos significativos entre tales teorías y la práctica misma.

La metodología de investigación se sustentó en la lógica cualitativa para el análisis de casos en profundidad. El universo comprendió la comunidad de alumnos en cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades) que incorporan experiencias de formación o prácticas de formación. En un primer momento las cátedras fueron: Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Fundamentos Lógicos del Currículo y Didáctica de la Ciclos^{ix}. En éstas, el estudiante desarrolla una práctica profesional en un contexto que se aproxima al ejercicio real de la profesión. Sin embargo, la evaluación realizada sobre el tiempo que demandaba la recolección y análisis de la información, marcó un segundo momento, en el que se decide reducir el universo al conjunto de alumnos regulares de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza y Didáctica de la Ciclos. La unidad de análisis entonces fue cada uno de los alumnos y/o grupos que se organizaron con el objeto de realizar prácticas pre-profesionales del campo de las Ciencias de la Educación en las cátedras seleccionadas como escenarios de la actividad durante los ciclos lectivos 2000 y 2001.

El proceso metodológico y de los sucesivos avances interpretativos.

Se estableció para el desarrollo de la investigación, dos momentos diferenciados por su intencionalidad: a) selección de técnicas y construcción de instrumentos para la recolección de la información; b) análisis e interpretación de los datos obtenidos.

a) Elección e implementación de técnicas de recolección de la información.

Con la intencionalidad de centrarse en la comprensión de la perspectiva de los informantes se seleccionaron tres técnicas de recolección de la información: (1) entrevistas en profundidad (registradas en cuadernos de notas y grabaciones magnetofónicas); (2) observación participante; (3) intervención controlada en pruebas de ejecución. Estas técnicas combinan situaciones provocadas y no provocadas y se pusieron en juego en dos momentos: *antes* y *durante* el ciclo de prácticas.

De esta manera, el «*antes*», centrado en el objetivo de indagar las representaciones y significados que el estudiante *trae* sobre la relación teoría-práctica, al inicio del desarrollo de cada cátedra se realizaron:

- Entrevistas individuales en profundidad.
- Intervención controlada con pruebas de ejecución: microenseñanza para el espacio 1 (Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza) y representación de escenas sobre el rol del asesor pedagógico en un ciclo educativo, en el espacio 2 (Didáctica de la Ciclos).

Como se ha afirmado anteriormente, estos instrumentos permitieron reconocer la situación en que se encuentran los alumnos ingresantes en las cátedras involucradas, teniendo en cuenta: (a) las representaciones individuales y grupales que elaboran sobre la relación teoría-práctica y las concepciones pedagógicas que de ellas derivan y, (b) los significados que atribuyen a su propio comportamiento profesional y al de los compañeros (microenseñanza y representación de escenas). Todo lo cual implicó una secuencia de actividades caracterizada por un ir y venir entre instancias individuales y grupales a fin de advertir la dureza y consistencia de los marcos de interpretación que utiliza el estudiante para significar la experiencia.

Para el relevamiento de la información «durante el ciclo de prácticas», se realizó un seguimiento en profundidad de los alumnos seleccionados como casos a profundizar, a partir de:

- Observación del practicante en situación de prácticas profesionales. Las observaciones se realizaron en tres momentos del trayecto de tales prácticas: en la semana inicial de práctica, al promediar la experiencia y en la semana de su finalización.
- Entrevistas en profundidad: individuales y grupales; el momento de su administración fue diferido en función de los requerimientos provenientes del proceso de análisis del material recogido a partir de las observaciones.
- Observación del practicante en espacios de formación provocados por los profesores de las cátedras involucradas.
- Diario personal sobre su situación de formación.

Estos instrumentos tuvieron como objetivo centrarse en el estudio de las prácticas como unidad de acción en un tiempo y espacio determinado en donde el practicante al enfrentarse y actuar en ella, integra sus supuestos (actitudes, creencias, valores, etc.).

La selección de estos instrumentos también fueron pensados como *dispositivos de formación* en la medida que ofrecían al practicante la posibilidad de desarrollar cierta inteligibilidad sobre su práctica; es decir, facilitar procesos de elucidación que permitan una toma de conciencia de sus representaciones y del modo en que éstas estructuran su teoría.

b) Elección e implementación de técnicas de análisis de la información.

Para el análisis de la información relevada al inicio del desarrollo de cada cátedra, que se ha denominado como «antes», cuyo objetivo fue dar cuenta del estado de situación en cuanto a las concepciones que los alumnos traen sobre la articulación entre la teoría y la práctica, se:

- Organizó una base de evidencias codificando cada aspecto del protocolo de identificación del alumno;
- Codificaron los conceptos, temas e interpretaciones de las investigadoras, derivadas de las entrevistas;
- Identificaron representaciones o sistema de significados sobre la relación teoría práctica que se desprendían de las entrevistas individuales;
- Reconocieron concepciones sobre la relación teoría-práctica que se derivaban de las representaciones o sistemas de significados;
- Elaboraron cuadros de situación respecto de las concepciones encontradas;
- Identificó el sistema de significados o representaciones que obstaculizaban el desarrollo de una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica;
- Elaboraron hipótesis que permitieron relacionar, comprender y dar unidad y coherencia a los discursos individuales;
- Realizó un refinamiento de los datos a través de la identificación de temas y conceptos que contradecían las hipótesis generadas en una primera instancia;
- Relativizaron los datos obtenidos;

Para el análisis de la información relevada «durante el ciclo de las prácticas», se:

- Analizó el contenido de cada tipo de material recolectado;
- Realizó un análisis transversal de toda la información proveniente de las distintas fuentes.

A. EL ESTADO DE SITUACIÓN.

Se consideró, al igual que Marcelo García (1993), que la toma de decisión de elegir y elaborar los instrumentos que ofrezcan determinada información para su interpretación es una de las etapas más importantes del diseño de investigación. En este sentido la primera puesta en acción de las técnicas tuvo una fuerte impronta de prueba de instrumentos, sin olvidar el objetivo específico para el cual fueron seleccionadas, diseñadas y ejecutadas.

El proceso de análisis incluyó dos momentos: (1) *Lo que los alumnos practicantes dicen...*, las concepciones referidas a la relación teoría-práctica que se advertía en la información que produjo la técnica de entrevista en profundidad y, (2) *Los practicantes hacen y dicen que hacen...*, las concepciones sobre la relación teoría-práctica a partir de la producción realizada en el marco del desarrollo de dispositivos de simulación.

Desde el punto de vista metodológico, en el inicio se propuso “escuchar” las voces de los practicantes; decisión esta montada sobre la comprensión de que en esta actividad las investigadoras participarían en un proceso social de construcción de realidad que no era en definitiva otra cosa más que un camino de comprensión de *otros*: los practicantes. Es decir, un proceso de recreación de cultura que cualificaba a la investigación como un escenario o “foro para negociar y renegociar los significados” (Bruner, J.; 2004: 128) en el que: (a) se privilegian las expresiones verbales; (b) se reúne lo dicho y lo actuado; (c) se convierte también en un dispositivo de formación para los mismos investigadores. Está implícito, para decirlo de alguna manera, tanto una perspectiva ontológica como epistemológica de las investigadoras.

Sin embargo queremos hacer notar otro aspecto ligado a la investigación que la modifica también en un dispositivo de formación para los mismos investigadores. Nótese que se afirma acerca de un proceso de *renegociación*, porque estaba supuesta y latía el fenómeno de la implicación en el sentido de que se contaba ya con “*una versión*” del mundo vivido que actuaba como telón de fondo. .

La metodología entonces, caracterizada por la narración y el diálogo, suponía una escisión simultánea en las investigadoras: por un lado, la conversación con los practicantes, la comprensión del mundo que se estaba reconstruyendo pero también por otro lado, con el mundo ya construido por ellas. Es decir, como contrapartida, silenciosamente pero un eco continuamente *presente*, se manifestaba el *self*, tal como J. Bruner (2004:134) lo entiende: “un texto acerca de cómo estamos situados respecto a los demás y hacia el mundo”. La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo es su sentido del *self* en esa situación, su manera de percibir y construir el mundo.

I. Primer Momento de la indagación: Los practicantes dicen...Las concepciones sobre la relación teoría-práctica

La técnica de entrevista.

Los sujetos involucrados fueron las profesoras a cargo de las cátedras seleccionadas (entrevistadoras) y los estudiantes (entrevistados) cursantes regulares de aquéllas.

En el Espacio 1 (Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza) se entrevistaron a 24 alumnos inscriptos (100%) previo consentimiento de su parte de participar; en el Espacio 2 (Didáctica de la Ciclos)., de 69 alumnos inscriptos 22 prestaron su conformidad para ser entrevistados (31%).

El instrumento de Entrevista planteó preguntas abiertas con el presupuesto de que no se buscaba una única respuesta. Por otro lado, no se pretendió encontrar en las respuestas un único significado, dado que cada sujeto interpreta -desde su posición- el sentido de la/s pregunta/s, el referente de la pregunta y la expectativa del que pregunta (Bruner, J; 1994). Se pensó, siguiendo a G. Bajtin (1993), como una situación dialógica que supone la capacidad de comprender e intentar construir un *horizonte de sentido compartido*.

Tres fueron las preguntas básicas para los alumnos del Espacio 1:

- *En el transcurso de la carrera ¿alguna vez percibiste la articulación entre la teoría y la práctica? Explicame qué fue para vos esa situación. Describila.*
- *¿Cómo imaginás una situación en la que se relaciona la teoría con la práctica?*

- Dibujá o narrá una situación de práctica profesional en la que vos creas que estás articulando la teoría con la práctica.

En el caso del Espacio 2, luego de una evaluación respecto de las preguntas y del proceder del entrevistador, se consideró invertir el orden de las dos primeras con el objetivo de que el entrevistado caracterice primero genéricamente en qué consiste la relación teoría práctica y, se incorporó una cuarta pregunta en donde se le solicita la inversa de lo planteado en la tercera pregunta.

- ¿Cómo imaginás una situación en la que se relaciona la teoría con la práctica?
- En el transcurso de la carrera ¿alguna vez percibiste la articulación entre la teoría y la práctica? Explicame qué fue para vos esa situación. Describila.
- Dibujá o narrá una situación de práctica profesional en la que vos creas que estás articulando la teoría con la práctica.
- Dibujá o narrá una situación de práctica profesional en la que vos creas que no estás articulando la teoría con la práctica.

La primera pregunta buscaba identificar las categorías temáticas relacionadas con el referente o situación al que el estudiante denomina “articulación teoría-práctica”. Las tres restantes, los ponía en situación de alguna práctica profesional seleccionada por el propio alumno.

Al concebir la entrevista como un diálogo en el que debía primar la perspectiva del entrevistado, el entrevistador si bien tenía presente las preguntas básicas, continuaba indagando de acuerdo con el tipo de respuesta obtenida o estimulaba para que el estudiante continuara expresándose. Con estas afirmaciones ponemos nuevamente de relieve la escisión que se mencionó más arriba. El *self* de las investigadoras se expresaba a través de las preguntas que constituían el horizonte de significatividad temática^x.

La función de las preguntas en la entrevista puede interpretarse también como desencadenantes de la presuposición (Bruner, J.; 2003); es decir, actúa como una proposición implícita cuya fuerza se mantiene invariable: la presuposición de que existe una relación teoría práctica que merece ser problematizada.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y cada uno de ellas tuvo una duración promedio de 50'. Una vez desgrabadas, tal cual se manifestaron ambos sujetos (entrevistadora y entrevistado/a), se comenzó por una lectura general del 100% de aquéllas. En una segunda lectura se subrayaron los pasajes más significativos a partir de lo cual se identificaron segmentos por unidades temáticas, de tal manera de dar sentido a los datos por unidades significativas.

Establecidas las unidades significativas por tema (típicos y repetidos), se codificaron según concepciones sobre la relación teoría-práctica. Casi en simultáneo se fueron identificando los obstáculos que impiden establecer nexos significativos entre los dos términos de la relación. Todo lo producido a partir del análisis de las entrevistas fue revisado por cada una de las investigadoras de manera independiente; posteriormente, al interior del equipo, se puso en discusión las interpretaciones de cada una y, por último, los avances al respecto fueron supervisados por una investigadora externa.

Los resultados alcanzados en esta primera etapa fueron **tres modalidades prototípicas de concebir la relación teoría-práctica** representada o referida a tres escenarios diferentes: en general, vividas en la carrera y en el ejercicio profesional que anticipan:

1. Concepción normativo-predictiva (lineal) de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica^{xi}.
2. Concepción dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, teoría y práctica como mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados lo que implica toma de conciencia de "por qué hacer" en determinados contextos para tomar decisiones, construir teoría, teorizar y hacer surgir el sentido de la práctica educativa.
3. Concepción experiencial, sin definición sustantiva sobre la relación teoría práctica. En este caso se trata de una modalidad de respuestas ambiguas en la que emerge la imposibilidad de conceptualizar la relación teoría-práctica, tomando como criterio alguna de las dos concepciones anteriores.

Para percibir con facilidad dónde se produjo la mayor concentración de respuestas sobre las concepciones más arriba aludidas -en general, en situaciones vividas en la carrera y en situaciones del ejercicio profesional que anticipa- se confeccionaron los siguientes cuadros.

Espacio 1.

Situaciones	(A) En general	(B) Vividas en la carrera	(C) En ejercicio profesional que anticipan
Concepciones			
A) Normativo-predictiva de la teoría.	A.8; A.14; A.16; A.19; A.20; A.21; A.22,	A.1; <u>A.6</u> ; A.11; A.12; A.13;	A.1; <u>A.6</u> ; A.10; A.11; A.14; A.20; A.22
B) Dialéctica entre la teoría y la práctica	<u>A.2</u> ; A.8; A.9; A.16,	A.5 ; A.7	A.4; A.11; A.16
C) Experiencial sin definición sustantiva	A.11; A.13	A.9; A.17; A.18; <u>A.15</u> ,	A.3; A.7; A.19; <u>A.15</u> ,

Cuadro 1. Matriz de correspondencia de las concepciones acerca de la relación teoría-práctica con las situaciones definidas por los estudiantes. Los alumnos señalados con una cuadrícula son los que a posteriori fueron seleccionados como casos paradigmáticos, para el análisis en profundidad.

Los cuadros muestran una marcada concentración en la concepción normativa-predictiva de la teoría en las situaciones (A) y (C).Centrándose en la concepción (B), sólo cuatro alumnos se mantienen en esa esa concepción (A.2; A.4; A.5 y A.16) aunque varía la situación de cada uno. En el resto de los alumnos coexisten algunas de las concepciones aunque varía la situación de cada uno.

Espacio 2.

Situaciones	(A) En general	(B) Vividas en la carrera	(C) En ejercicio profesional que anticipan
Concepciones			
A. Normat io-predictiva de la teoría.	A.1.; A.2 ; A.3; A.4; A.5; A.6 ; A.7; A.8; A.14; A.15; A.16; A.17 ;	A.1; A.3; A.5; A.7; A.8; A.9; A.10; A.12; A.14; A.17 ,	A.9; A.10; A.11; A.12; A.14; A.16; A.17 ; A.19
B. Dialéct ica entre la teoría y la práctica	A.5; A.9; A.11; A.13 ,	A.1; A.5; A.11; A.13 ; A.19	A.10; A.13
C. Experi encial sin definición sustantiva	A.2 ; A.3; A.5; A.12; A.18,	A.2 ; A.3; A.15; A 16; A.18	A.15; A.2 ; A.18

Cuadro 2. Matriz de correspondencia de las concepciones acerca de la relación teoría práctica con las situaciones definidas por los estudiantes.

Este cuadro muestra, igual que en el Espacio 1, una marcada concentración en la concepción normativa-predictiva de la teoría.

Los alumnos señalados con una cuadrícula son los que luego fueron seleccionados como casos paradigmáticos para el análisis en profundidad. Para este artículo sólo se profundizaron los casos de los alumnos del Espacio 1.

A los fines de la investigación, se entendió el obstáculo como una forma de impedimento u obstrucción. De esta manera, algunas representaciones de los alumnos si bien actúan como forma de mirar la realidad, cuando se “cristalizan” o “cosifican” significan también obstáculos para la apropiación, socialización, resignificación y profundización dinámica de una concepción teórica formal de la relación teoría-práctica. Por lo tanto, se planteó como hipótesis que las concepciones codificadas como normativa-predictiva de la teoría y como experiencial sin definición sustantiva, son obstáculos para el desarrollo de una teoría formal de la relación dialéctica teoría-práctica. La primera, cuando adquiere el significado de un conocimiento acabado obvio y naturalizado, que impide pensar la teoría como provisional y, la segunda, porque aparece como una respuesta reactiva sin continuidad de reflexión que permita constituir un discurso coherente y cohesionado acerca de la relación. Al analizar en profundidad tales obstáculos, se identificaron en la base de los mismos, dificultades de distinto tipo que podrían estarse jugando:

1. *Dificultades ligadas a la yuxtaposición de la “atracción de lo universal y de lo singular”.* Son aquellas concepciones que difieren de la “teoría formal” o que restringen el alcance de la misma, ya sea conceptualmente o porque se la refiere a una situación determinada con exclusión en otras situaciones. Por ejemplo, se advierte la relación dialéctica en situaciones vividas en la carrera, pero se la excluye de situaciones de

ejercicio de la práctica profesional. Las principales formas que adoptan estas dificultades son:

- a) Coexistencia de una teoría que predice la práctica (visión normativo-predictiva de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica) y de una visión pragmática ligada al criterio de utilidad.
- b) Preminencia de una visión normativo-predictiva de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica. No hay toma de conciencia que en toda práctica hay una teoría que la informa que puede no ser la teoría explícita de quien realiza la práctica.

2. *Dificultades ligadas a procedimientos cognitivos.* Son formas de razonamiento insuficientes a los fines académicos profesionales, se producen contradicciones en el discurso, imposibilidad de definir conceptos derivados de los campos disciplinares, distorsiones o ausencia de una teoría formal. Las principales formas que adoptan estas dificultades son:

- a) Contradicciones en el discurso elaborado por los alumnos al referirse a diferentes situaciones. Mientras que en el discurso referido a situaciones no creadas por el alumno predomina una concepción más dialéctica sobre la relación teoría-práctica; al tener que crear una situación que dé cuenta de dicha articulación emerge una concepción en donde la teoría predice la práctica o una respuesta en la que se desvanece alguna de las concepciones explicitadas anteriormente; en este último caso se valen de la descripción de procedimientos didácticos. Se evidencia disociación entre el discurso que asume cuando plantea la situación personal durante la carrera y la representación gráfica con su correspondiente explicación.
- b) Tensión no asumida entre una posición experiencial-empirista y una posición normativo-predictiva.
- c) Ausencia de una teoría formal que imposibilita armar una definición sustantiva, aun recuperando aspectos pertinentes de diferentes teorías formales y desde distintas dimensiones. En algunos casos, la articulación teoría-práctica pasaba por tener el conocimiento del campo de estudio para “*poder comunicarse*”, tener los mismos códigos y por “*la relación interpersonal*” (docente-alumno). Otros, centran casi exclusivamente en uno de los elementos didáctico: el interés, la motivación; la teoría válida es despertar el interés a través de “*un montón*” de recursos. Se representa al recurso tecnológico (en tanto objeto) como algo necesario y suficiente para posicionar al docente dentro de una concepción teórica sin pensar en la complejidad del acto pedagógico. Situaciones tales como la interacción, la participación en donde el alumno siente que es tomado en cuenta, resulta para los mismos una articulación dialéctica entre la teoría y la práctica; de lo que se desprende que su inversa no es articular. Cuando se solicita que se justifique desde alguna teoría del campo de las ciencias de la educación la decisión tomada, las respuestas son evasivas o bien pasa por una centración en el estado emocional del alumno (“*uno se siente bien*”, “*cómodos*”) y en el objetivo último de toda enseñanza: “*que aprendan*”. Visualizan lo fenoménico pero no pueden validarlo con alguna teoría formal.

- d) Distorsión marcada de teorías formales que provienen del campo de las Ciencias de la Educación.

En síntesis, las dificultades de tipo 1 remiten a concebir los aspectos intelectuales de la formación en una profesión como un discurso de “circunstancias acotadas” o como “verdades inmutables”. Las del tipo 2 constituyen discursos de sentido común que impide la constitución de una comunidad de práctica profesional específica. Ambas comprometen el desarrollo de una identidad profesional integrada y relevante para el mejoramiento y democratización del contexto sociocultural en el que se inscribe. Constituyó entonces una apuesta crítica para la investigación pensar los procesos de producción de conocimiento como instancias de formación que producirían cambios necesarios en los practicantes para su formación profesional.

II. Segundo momento de la indagación: las concepciones sobre la relación teoría-práctica a partir del desarrollo de dispositivos de simulación. Los practicantes hacen y dicen que hacen...

Se pusieron en juego dos técnicas para posibilitar la construcción de datos: la técnica de microenseñanza (Espacio 1) y la de representación de una escena sobre el rol del asesor pedagógico (Espacio 2).

El objetivo en esta instancia, fue producir información que permitiera analizar hasta qué punto la concepción expresada en situación de entrevista concordaba con la manifestada a través de la acción ejecutada en situación de simulación. Constituye entonces, en este sentido, un mecanismo de validación de las conclusiones a las que se había arribado, pero, al mismo tiempo, permitiría acercarnos a los problemas de consistencia de la actuación de los practicantes, así como advertir cambios que se suponía que debían operarse si la intervención de los mecanismos de investigación eran también dispositivos de formación. Estos aspectos ponen de relieve el carácter de continuidad que reviste la investigación. No obstante, en primer lugar, constituyeron un recurso para conocer y comprender:

- La concepción sobre la relación teoría-práctica que “informaba” (en el sentido de “dar forma”) la ejecución de una práctica de simulación.
- La concepción acerca de la enseñanza con la que el alumno da razones sobre las acciones de los otros y sobre las planificadas y las actuadas (en el Espacio 1).
- Las concepciones acerca del rol del asesor pedagógico con las que el alumno da razones sobre las acciones de los otros y sobre las planificadas y las actuadas (en el caso del Espacio 2).
- La relación entre las teorías implícitas o tácitas en las prácticas de simulación y las teorías a la que se apelaba para dar fundamento a las acciones realizadas.

En segundo lugar, las prácticas de simulación ejecutadas resultaron un recurso que creó las condiciones para facilitar el proceso de reflexión sobre aquéllas y contribuir y afianzar los procesos de formación y apropiación de la práctica profesional

Asimismo, en ambos espacios, se propició la reflexión mediante el planteo de cuestiones referidas a las mismas a través de planillas a ser resueltas unas individualmente y, otras, grupalmente en dos módulos de 80' sucesivos. Todo ello sobre el supuesto que el registro sobre las cuestiones planteadas posibilitaría la toma de conciencia, por parte del alumno, de sus percepciones y representaciones así como

de los conocimientos como contenidos intelectuales implícitos y explícitos. Asimismo, que la comparación entre las producciones elaboradas individual y luego grupalmente, permitirían identificar cambios en los procesos de elaboración.

Desde el proceso mismo de la investigación, las planillas cumplían el objetivo de soporte para el registro de la información respecto de los procesos de reflexión para derivar concepciones y obstáculos.

Espacio 1. En un módulo de clase de 80' se organizó, libremente, el total de alumnos en cinco grupos. Cada grupo planificó una clase a ser desarrollada en 7'. Las cinco clases fueron registradas en el cuaderno de notas de las investigadoras y filmadas.

Para este espacio, como hemos dicho más arriba, se elaboraron planillas de registro de datos para ser usadas por los practicantes. Las numeradas como 1, 2 y 4 debían completarse individualmente y las 3 y 5, grupalmente.

Espacio 2. En un módulo de clase de 80' los alumnos también se organizaron libremente en grupos. Cada grupo debía representar una escena en donde el asesor pedagógico ejecutara su rol. Las escenas (nueve en total) fueron registradas en el cuaderno de notas de las investigadoras y filmadas.

Aquí también se entregaron planillas a los practicantes para el registro de datos. Las número 2, 3 y 4 debían completarse individualmente y las 1, 5 y 6 grupalmente.

Resumiendo, los dispositivos de investigación mediante la elaboración de sus instrumentos tenían la intencionalidad de reunir también las características de los de formación, favoreciendo en los practicantes condiciones para el pensamiento recursivo y la reflexión crítica, la objetivación y evaluación de sus esquemas de interpretación, el reconocimiento de las «voces» que constituían su acervo de conocimiento y autoridad profesional así como la posibilidad de una confrontación y nueva manera de ver mediante el diálogo con sus pares que instauraban las planillas que debían resolverse grupalmente.

La actividad de indagación en el espacio 1

- La planilla 1 (individual) contenía el registro de los sucesos y hechos observados en **todas las clases** simuladas y de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado. En los investigadores regía la expectativa de que a partir de esta información podrían regresar y comprender mejor el discurso producido en la entrevista.

Se consideró que lo observado por e/la practicante, remitía a una selección de aspectos teóricos y prácticos relevantes y, en este sentido, asumía un carácter recursivo y evaluativo acerca de su *self* profesional de la "manera de ver y circunscribir las cosas". Es decir, los hechos no eran "una realidad única e independiente", sino una descripción posible y plausible realizada por el/la practicante. En este caso, actuaría como dispositivo de formación permitiendo reajustes y articulando su biografía personal con la profesional. Por otro lado, aunque se reconocía la totalidad cognitiva, afectiva y enactiva que constituye una práctica de formación, la información en las planillas permitía simular una diferenciación de las dimensiones constitutivas.

Registro de los hechos	Registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos)

- La planilla 2 (individual) contenía el registro de la **clase desarrollada por el grupo de pertenencia**. Su elaboración obedecía al supuesto de que posteriormente, la elaboración del registro grupal, permitiría al practicante reconocer aspectos ligados a la implicación y formas de producir distanciamiento; para la investigación significaba evaluar problemas de coherencia interna con los análisis realizados en el primer momento.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 3 (grupal), contenía todo lo registrado por cada miembro correspondiente a la **clase desarrollada por el propio grupo o grupo de pertenencia**. Se especificaba que debían registrarse **todos los hechos** registrados por cada integrante y en las “razones”, **todas las posiciones**, aún las divergentes y **todas las impresiones**, aun las disímiles. Como puede advertirse, constituyó un mecanismo de reunión que contradictoriamente ponía de relieve las diferencias más que las expresiones comunes. Para la investigación suponía reunir el collage de patrones de autoridad teórica supuestos así como apreciar la incidencia de aspectos biográficos o de sentido común. Resulta necesario en este punto recordar que el horizonte de inteligibilidad teórica profesional estaba constituido por el Plan de Estudios de formación de los practicantes así como el conocimiento de los programas y bibliografía utilizada en las diversas cátedras.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 4 (individual,) contenía el registro de **una clase seleccionada libremente por el grupo**, realizada por algunos de los otros grupos excluida la clase del grupo de pertenencia. Esta planilla permitía a los investigadores la posibilidad de encontrar diferencias respecto a la planilla 1, en los aspectos seleccionados para describir los hechos observados que señalaran incoherencias no advertidas hasta ese momento. Es decir, constituyó una suerte de validación de los análisis realizados. Para los practicantes permitía una revisita a los problemas de la implicación.

Qué hicieron (los hechos)	Razones de por qué hicieron lo que hicieron	Registro de las impresiones

- La planilla 5 (grupal) contenía todo lo registrado por cada miembro correspondiente a la clase seleccionada libremente por el grupo. Se especificaba que debían registrarse **todos lo hechos registrados por cada integrante** y en las **“razones”, todas las posiciones**, aun las divergentes y **todas las impresiones**, aun las disímiles. Constituyó una forma de distanciamiento y confrontación que posibilitaba ampliar el diálogo y la reflexión dialógica sobre la implicación; para la investigación constituyó una nueva validación de los análisis realizados.

Qué hicieron (los hechos)	Razones de por qué hicieron lo que hicieron	Registro de las impresiones

La actividad de indagación en el espacio 2

Como hemos afirmado más arriba, en este espacio, las planillas 2, 3 y 4 debían completarse individualmente y las 1, 5 y 6 grupalmente. La intencionalidad era similar a las comentadas en el punto anterior. Se procede entonces solamente a describirlas:

- La planilla 1 (grupal) contenía el registro del guión de una escena elaborada por el grupo sobre una práctica de asesoría pedagógica en una institución educativa que luego se la representó. Tenía como cometido “ver” de qué manera se condensaba y proyectaba la teoría en prácticas profesionales propias de un puesto de trabajo. Se suponía que la teoría indicaba tanto el rol como las actividades. ¿Hasta qué punto incidía la experiencia escolar y/o los principios teóricos? ¿Hasta que punto el sentido común dictaminaba? Al tener carácter grupal permitía reducir la contaminación por problemas individuales y se asentaba preferentemente en el marco del Plan de Estudios de la carrera. Para los practicantes constituía un espacio transicional, el juego de una forma de vida^{xii}.

Grupo	Registro del guion	Registro del proceso grupal

- La planilla 2 (individual) contenía el registro de los sucesos observados en las escenas representadas por cada uno de los grupos y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado.

A pesar de que sólo el 33% de los alumnos aceptó la entrevista inicial, se posibilitaba en esta planilla, la oportunidad de evaluar la consistencia de las observaciones de los análisis ya realizados, es decir, cuestiones de coherencia interna de la investigación. Permitía en consecuencia, disminuir la presión de la implicación de las investigadoras.

Registro de los hechos	Registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos)

- La planilla 3 (individual) contenía el registro de **la escena de asesoría pedagógica representada por el propio grupo** y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado. Cumplía similares funciones tanto para el practicante como para la investigación que la planilla 2 (individual) realizada en el espacio 1. (Ver más arriba)

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 4 (individual,) contenía el **análisis del registro de observación de la escena desarrollada por algunos de los grupos** excluido el correspondiente al-grupo de pertenencia. Cumplía también la misma función que la planilla 4 en el espacio anterior y que ya hemos comentado.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

- La planilla 5 (grupal) contenía el registro de la observación de la escena desarrollada por el propio grupo y es el equivalente de la planilla N°3 del espacio 1 al que ya se hizo referencia.

Qué hicimos (los hechos)	Razones de por qué hicimos lo que hicimos	Registro de las impresiones

Por último, la planilla 6 (grupal) es la equivalente a la planilla 5 (grupal) del espacio 1 ya comentado.

Qué hicieron (los hechos)	Razones de por qué hicieron lo que hicieron	Registro de las impresiones

A continuación, en un cuadro de doble entrada se sintetiza el abordaje de estas técnicas y su secuencia.

Espacio 1: microenseñanza		Espacio 2: escena sobre una práctica de asesoría pedagógica
Planillas		
1	Individual, contenía el registro de los sucesos, hechos observados en todas las clases y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado.	Grupal, contenía el registro del guión de una escena elaborada por el grupo sobre una práctica de asesoría pedagógica en una institución educativa que luego se la representó.
2	Individual, contenía el registro de los hechos de la clase desarrollada por el grupo de pertenencia, las razones de por qué hicieron lo que hicieron y las impresiones sobre este análisis.	Individual, contenía el registro de los sucesos observados en las escenas representadas por cada uno de los grupos y registro de las impresiones que provocaba lo observado.
3	Grupal, contenía lo registrado por cada miembro correspondiente a la clase desarrollada por el propio grupo o grupo de pertenencia. Se especificaba que debía incorporarse todos los hechos registrados por cada integrante y en las "razones de por qué hicimos lo que hicimos", todas las posiciones, aún las divergentes y todas las impresiones, aun las disímiles.	Individual contenía el registro de la escena de asesoría pedagógica representada por el propio grupo y registro de las impresiones (pensamientos, sentimientos, emociones, recuerdos, etc.) que provocaba lo observado.
4	Individual, contenía el registro de una clase seleccionada libremente -con excepción de la clase del grupo de pertenencia-, las razones de por qué hicieron lo que hicieron y las impresiones sobre este análisis.	Individual, contenía el análisis del registro de observación de la escena desarrollada por algunos de los grupos a excepción de la clase del grupo de pertenencia, las razones de por qué hicieron lo que hicieron y las impresiones sobre este análisis.
5	Grupal, contenía todo lo registrado por cada miembro correspondiente a la clase seleccionada libremente por el	Grupal, contenía el registro de la observación de la escena desarrollada por el propio grupo. En el primer campo

	grupo. Se especificaba que debían registrarse todos los hechos registrados por cada integrante y en las “razones de por qué hicieron lo que hicieron”, todas las posiciones, aún las divergentes y todas las impresiones, aun las disímiles.	(“qué hicimos”) se transcribió lo que cada miembro del grupo había registrado de manera tal que entre todos completaran la secuencia de la escena; en los campos 2° y 3° (razones de por qué hicimos lo que hicimos” y “qué sentimos al hacer el análisis” se explicitaban todas las posiciones, aún las divergentes.
6		Grupal, contenía el registro de la observación de la escena desarrollada por uno de los grupos (elección libre). En el primer campo (“qué hicieron”) se transcribió lo que cada miembro del grupo había registrado de manera tal que entre todos completaran la secuencia de la escena; en los campos 2° y 3° (razones de por qué hicieron lo que hicieron” y “qué sentimos al hacer el análisis”) se explicitaban todas las posiciones, aún las divergentes.

En síntesis, las planillas individuales recogían el discurso del alumno sobre el registro de los hechos y las razones que llevaron a decidir “esa clase” (espacio 1) o “esa escena” (espacio 2). Unas planillas refieren a la clase o escena desarrollada por el propio grupo y otras, a las clases o escenas de los otros grupos; cuyos objetivos eran explorar las teorías y teorizaciones expresadas implícitamente en los discursos que describían la acción así como las fuentes de autoridad profesional e identificar la relación entre teoría y práctica de acuerdo con las categorías elaboradas en el primer momento orientadas a especificar obstáculos en la relación. Por otro lado, posibilitaron a las investigadoras evaluar los aspectos referidos a la coherencia interna y la implicación. Desde la perspectiva de la formación, posibilitaban el retorno sobre sí mismo, que paradójicamente contiene el alejarse, distanciarse y encontrarse otra vez.

Las planillas grupales ubicaban al alumno en “situación grupal” -como uno de los miembros- y recogía el discurso del alumno sobre el registro de los hechos y las razones que llevaron a decidir “esa clase” o “esa escena”, pero desde una posición diferente al ser miembro de un grupo. Desde el punto de vista de la formación, permitía una confrontación con “el otro” desde la perspectiva de los otros que reafirma y profundiza el carácter dialógico de la reflexión. Para la investigación significó una profundización del estado de la situación de los practicantes y de los obstáculos que los afectan en la relación teoría – práctica.

Del análisis realizado sobre cada una de las planillas mencionada se pudo apreciar que los alumnos seleccionados como casos paradigmáticos a partir de la técnica de entrevista, cuando estaban en “situación grupal” registraban cambios en la posición frente a lo que sostenían en las planillas individuales poniendo de relieve el valor del diálogo y la pluralidad de perspectivas así como, en alguna medida, que la intervención realizada en la investigación, actuó como mecanismo de formación.

Sin embargo, cabe hacer referencia en este punto a otro aspecto de la investigación que asoma subrepticamente. La metodología de análisis imponía una diacronía en el discurso y la acción que remitía a otro género de comunicación. Invitaba a la emergencia del relato, a elaborar a partir de las situaciones planteadas una historia, a contar los hallazgos, las novedades. Furtivo, en principio, se imponía lentamente el

contexto narrativo que significaba la investigación. Y eran dos los protagonistas privilegiados: los practicantes seleccionados para continuar el curso del camino y, las investigadoras que “sufrían” los embates que las afectaban indefectiblemente en la reflexión sobre las situaciones vividas y las obligaba a resignificar y articular sus formas de percibir, producir y compartir el mundo.

Se trataba ya de pensar la investigación como un dispositivo de referencia y a la vez, de autoreferencia. En la escritura se constituían, manifestaban y diferenciaban los sujetos del discurso. Los presupuestos dialógicos que se atribuía a la investigación se desplegaban sin cesar: los sujetos se planteaban como tales y la actividad indagatoria constituía para unos y otros, una experiencia cuyo correlato necesario, parafraseando a G. Agamben^{xiii}, no era el conocimiento, sino una estructura de autoridad, de palabra, de hecho, en el juego de ego y alter ego como demiurgos de la realidad.

Los casos paradigmáticos seleccionados^{xiv}. Las concepciones sobre la relación teoría-práctica en las pruebas de ejecución.

A continuación se presenta el análisis de los casos seleccionados, de acuerdo con la lectura interpretación y discusión realizada en torno a ellos.

Espacio 1, Yamil (A.2): (en situación de entrevista expresaba una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica)

En las situaciones de producción individual no logra tomar distancia respecto al nivel práctico o nivel del hacer sino por el contrario el análisis queda a nivel de lo empírico, de lo dado, del mero nivel del hacer (gestos, conductas para producir y reproducir objetos). No logra apelar a la teoría para fundamentar y/o comprender lo realizado (y en este sentido queda inhibida incluso la posibilidad de analizar lo dado desde una concepción lineal de la teoría respecto a la práctica).

Por otro lado, el análisis de las producciones elaboradas en situación grupal muestra cierto abandono de los esquemas de interpretación anteriormente señalados. En estas producciones –que presentan al alumno practicante en situación de intersubjetividad- pudo observarse que tanto la columna referida a los hechos como aquella en la que figuraban las razones atribuidas al comportamiento del enseñante, contenían elementos provenientes de las concepciones de los otros integrantes del grupo más que de las suyas propias. El análisis de estas producciones da cuenta de procesos de elaboración que permiten advertir cierta intención por parte de los estudiantes de establecer algunas conexiones de sentido entre la teoría y la práctica observada. Se trata en este caso de conexiones débiles, en las que se apela al uso de “términos” genéricos (tales como por ejemplo: *reflexión crítica, conocimientos previos, dinámica grupal, tradicionalismo expositivo*^{xv}) que permiten atribuir un sentido prestablecido y supuestamente compartido, es decir el reconocimiento de la teoría o de nociones teóricas conformadas como fuente de autoridad. En esta perspectiva de interpretación, el grupo avanza más allá del nivel del hacer, puede tomar distancia respecto de ese hacer y producir un discurso sobre ese hacer que podría dar cuenta de una concepción débil y lineal de teorizaciones en relación con la práctica.

Analizando ahora, la relación existente entre la concepción que esta alumna manifestó en el material de entrevista y aquella que operó en el análisis de las clases dentro del dispositivo de microenseñanza cabe señalar que:

- En las situaciones de producción individual, pareciera haber cierto obstáculo en la posibilidad de establecer conexiones significativas entre la teoría y la práctica

cuando se trata de “observar” prácticas profesionales. Plateamos como hipótesis que si bien la posición manifestada en la situación de entrevista podía ubicarse en una concepción dialéctica, al momento de operar con esta concepción en el análisis individual de las clases observadas, pareciera primar más bien una concepción no sustantiva de la relación teoría-práctica. En la entrevista identificó, en la acción de los otros (sus profesores), el problema de la disociación entre teoría y práctica, expresándolo como *coherencia entre lo que se dice* (teoría) y *lo que se hace* (práctica). El obstáculo más significativo en esta instancia fue la distorsión de teorías formales provenientes del campo de las Ciencias de la Educación. En la microenseñanza al enfrentarse con el análisis de su propia actuación, ésta pareciera ser vivida como una instancia paralizante para “el pensar” en tanto desaparece lo que había sostenido sobre los otros en la entrevista inicial: no puede problematizar. El dispositivo al provocar reflexiones sobre su actuación, la enfrenta con sus carencias que impactan sobre su narcisismo y coloca al campo del conocimiento como enemigo del sujeto que provoca un monto de ansiedad configurándose este último en obstáculo para la posibilidad de reorganizar sus propios esquemas, sus matrices de aprendizaje. (Quiroga, A.; 1991).

- En las situaciones de producción grupal, parecieran esbozarse en forma muy débil argumentos que indican un intento de articulación teoría-práctica como búsqueda de coherencia entre los esquemas personales y la actuación o práctica profesional.

Espacio 1: Gabriela (A.6) (en situación de entrevista expresaba una concepción normativo-predictiva de la relación teoría-práctica).

La concepción normativa-predictiva de la relación teoría-práctica, aparece claramente expresada en la suposición de que existen pasos formales de una clase que garantizan el desarrollo de los aprendizajes, es decir, establece una relación causal entre: desarrollo de pasos formales-aprendizaje. La concepción de cada uno de estos pasos podría estar informada por nociones o principios derivados de la teoría formal aun cuando estas nociones no aparezcan explícitamente formuladas: *...consideramos necesario respetar los diferentes momentos que tiene una clase para lograr aprendizajes...; Nos preocupó más respetar tiempos, contenidos y pasos para lograr el dinamismo necesario...; ... hicieron lo que hicieron porque tenían dominio del tema y experiencia en esa metodología.*

En este sentido cabría inferir la presencia de una concepción implícita de ciencia aplicada (de acuerdo con los esquemas de W. Carr y S. Kemmis; 1986) y cierta aproximación a los saberes propios del nivel técnico (Ferry, G.; 1997). Desde esta perspectiva, podría afirmarse que en esta alumna aparece la posibilidad de tomar cierta distancia respecto del mero hacer, tomando como parámetro, nociones genéricas de una teoría que prescribe y predice un resultado: el aprendizaje. En tal posición quedarían limitadas las posibilidades de avanzar en una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica, es decir, no existe posibilidad de problematizar la teoría desde la aprehensión de cuestiones emergentes en el campo de la práctica. Sin embargo, a pesar de las afirmaciones con carácter normativo que encierran también juicios de valor o prioridad para la actuación, (*Nos preocupó **más** respetar tiempos, contenidos y pasos para lograr el dinamismo necesario*) hay también un reconocimiento de aspectos singulares relacionados con la dimensión subjetiva: “porque tenían dominio...” como fuente de autoridad. Es decir, la teoría se articula con la competencia del saber y del hacer de un sujeto en particular.

Sintetizando, más allá de las diferencias registradas en los análisis individuales de la propia clase y de la clase de otro grupo (análisis que parecería dar cuenta de cierta regresión hacia una concepción no sustantiva de la relación teoría-práctica), cabe plantear la existencia de cierta correspondencia entre la concepción sobre la relación teoría-práctica manifestada en la situación de entrevista y la que operó en el análisis de las clases; en la entrevista Gabriela decía: ... *en la teoría se pueden encontrar respuestas que se tienen en la práctica... hemos visto (...) nuevas teorías (...) que en la realidad no se dan (...) son mal puestas en la práctica*, pareciera referirse en la última afirmación a innovaciones de carácter teórico que orienta a pensar un atraso de la práctica respecto a la teoría. Si fuera así, está supuesta una dinámica entre la teoría y la práctica que reduce la posibilidad de una categorización cerrada.

Espacio 1: Claudia (A.15) (en situación de entrevista expresaba una concepción no sustantiva sobre relación teoría-práctica).

En el caso de esta alumna el grado de teorización al que llega podría corresponder al nivel teórico (Ferry, G; 1997) en el que aparece la toma distancia de la práctica a partir de la pregunta sobre cómo hacer: es el nivel del saber hacer. De ese saber hacer ella *está segura*. Cabría, por otro lado considerar que en ese “cómo hacer” adquiere centralidad el *recurso didáctico*. Éste es recuperado como la mera actividad y es aquel que genera movimientos observables. La actividad (movimiento) *anima* la clase. En algún sentido, la teoría que informa su modo de interpretar los hechos (teoría que pareciera derivarse del saber que proviene de la experiencia acumulada) estaría centrada en la actividad como *recurso* o *estímulo* que promueve la interactividad y ésta a su vez es condición del aprendizaje. Desde este marco interpretativo, el saber de la experiencia prescribe su práctica, la ratifica y valida. La lógica del razonamiento implícita en este esquema es lineal y en este sentido obtura la posibilidad de avanzar en una modalidad de pensamiento complejo que incorpore aspectos inherentes a la complejidad de la práctica misma.

En Claudia hay variaciones con respecto a la entrevista. En la entrevista, la ubicamos en la concepción no sustantiva sobre la relación teoría práctica o modalidad de respuestas difusas en la que emerge la imposibilidad de conceptualizar la relación teoría-práctica tomando como criterio alguna de las dos concepciones anteriores. A pesar de no poder organizar una noción sustantiva al respecto, se evidencia que esta alumna mide la práctica por su utilidad. Esta última situación sí es posible pensar en una cierta invariabilidad en su concepción en relación con lo analizado en la microenseñanza: tiene la teoría y puede comprobarla en una situación real. Las situaciones de articulación son aquellas donde se puede comprobar la teoría. La práctica es el ejercicio de una práctica profesional donde se comprueba la bondad de la teoría por su utilidad. Hay coexistencia de una teoría implícitas derivadas de la experiencia que prescribe la práctica y una visión pragmática ligada al criterio de utilidad, esta visión es lo invariable con respecto a la entrevista.

Espacio 2: Valeria (A.2) (en situación de entrevista expresaba una concepción no sustantiva sobre relación teoría-práctica).

En el caso de la escena, el asesor pedagógico es representado como aquel que da consejos pero no coloca a los implicados en la problemática en situación de reflexión sobre lo planteado. En el guión de la escena el consejo pasa por afirmaciones tales como: *Está claramente expresado el problema, falta de motivación*, o en el registro del proceso grupal (3º columna, planilla 1) *Optamos por representar un problema donde la*

fractura entre la comunicación de alumnos y profesor se dé por deficiencia metodológica o didáctica empleada por el profesor. El consejo encierra soluciones unidireccionales, por análisis unicausales y sólo desde una de las perspectivas involucradas en el conflicto. Cabe destacar que en la alumna practicante en cuestión el tema de la comunicación es un tema recurrente tanto en la entrevista inicial como en la prueba de ejecución.

En las planillas individuales referidas a las “razones de por qué hicimos lo que hicimos” (referida al propio grupo) o a las “razones de por qué hicieron lo que hicieron” (referida a otro grupo) por un lado describe la situación sin preguntarse por “el por qué” y, por otro, más que razones enfatiza si la situación planteada está o no desconectada de la realidad práctica desde una posición valorativa, por ejemplo: *Creo que trataron de representar el rol del asesor pedagógico, pero como un poco desconectado de la realidad de la práctica; o Consideramos que este es un problema frecuente que se vive y que muchas veces no puede ser resuelto en la práctica.* La realidad de práctica en este caso tiene que ver con aquello que sucede o no sucede en las escuelas de acuerdo con su historia escolar.

En situaciones de análisis grupal tanto la columna referida a los hechos como aquella en la que figuraban las razones atribuidas al por qué de la situación planteada en la escena, contenían elementos provenientes de sus propias concepciones ya mencionadas. En este caso es dable aclarar que al comparar con las planillas individuales de los otros miembros del grupo, en ellas se evidenciaba claramente los mismos esquemas de pensamiento y análisis.

Centrándonos en la columna referida a los sentimientos, emociones, pensamientos que producen las escenas o el análisis de las mismas, tanto en las planillas a ser resueltas individual como grupalmente, resulta significativo el fuerte nivel de implicación. *Esto ocurre frecuentemente; Esta es una típica escena sin recurrir al diálogo; ¡OJALÁ fuera real!!!* (En el caso de una escena en donde ella la describe como una situación en donde el asesor aconseja sobre la necesidad del diálogo); *Recordamos situaciones vividas en la adolescencia;... vienen a nuestra mente vivencias, experiencias propias.*

En síntesis, no puede distanciarse de la práctica para analizarla y por lo tanto tampoco apela a teorías o saberes académicos que den razones. Valeria en la entrevista se ubicaba en una concepción no sustantiva sobre relación teoría-práctica, situación ésta que se mantiene en la prueba de ejecución.

Espacio 2: Marcos (A.13) (en situación de entrevista expresaba una concepción dialéctica sobre relación teoría-práctica)

En general, tanto en la producción individual como en la grupal se observa una proyección de los miedos frente al desconocimiento del rol de asesor pedagógico. Centrándonos en la producción individual al comparar los hechos con las impresiones subjetivas, los niveles de implicación obturan la posibilidad de análisis de las escenas, y se apoya en afirmaciones que en algunos casos encierran o aluden a teorías provenientes del campo de la educación:

“Surge la idea de tabula raza (peligro).”

*“Se **viven recuerdos**, principalmente de la escuela primaria.”*

“Se hace presente el ‘clan’ maestro^{XVI}.”

Con respecto a las producciones elaboradas en situación grupal, es decir, en situación de intersubjetividad el análisis manifiesta una pérdida de los esquemas de

interpretación advertidos en las planillas individuales; aquellas teorías provenientes del campo de la educación manifestadas en afirmaciones cortas (planillas individuales) pero cargadas de sentidos no son recuperadas en la situación grupal. El grupo lo subsume y la producción intersubjetiva de análisis de la situación se caracteriza por la distorsión de teorías formales provenientes del campo de las ciencias de la educación y con los altos niveles de implicación que la representación del rol en el ejercicio de la práctica profesional genera. Nuevamente podría afirmarse que los altos niveles de implicación impiden problematizar e interpretar la situación. Se apela a saberes académicos planteados desde un reduccionismo y de manera lineal (lo que lleva a su distorsión), operan prescriptivamente en el análisis sin tomar en cuenta la complejidad y singularidad de la situación los que convierte en estereotipos.

Si bien la posición manifestada en la situación de entrevista se ubicaba en una concepción dialéctica, al momento de operar con esta concepción primó más bien una concepción normativa predictiva de teorías idiosincráticas. En la entrevista que refiere a situaciones en las que se manifiestan acciones de otros (ej. sus profesores), reconoció el problema de la disociación entre teoría y práctica, expresándolo como coherencia entre lo que se dice (teoría) y lo que se hace (práctica): *“En la clase que da ese profesor que habla por ejemplo sobre reproducción de Bourdieu o la concepción bancaria de la educación, estas distintas visiones y al mismo tiempo estar aplicando esas cuestiones que uno está criticando. Creo que en un primer paso se da cuando uno logra no solamente leer y que parezca interesante, sino ver cuándo uno está cayendo en eso que supuestamente está criticando o sino no adherir directamente. Cuando adhiere a la teoría de la reproducción pero, al mismo tiempo, sé que estoy reproduciendo... Si yo me asumo reproductor, ahí está totalmente disociada la teoría de la práctica e incluso no se toma conciencia de esa disociación porque uno se pretende coherente con lo que está leyendo o exponiendo en una clase.”* En la prueba de ejecución como en el análisis se pierde esta posición.

Espacio 2: Carmela (A.27) (en situación de entrevista expresaba una concepción normativa predictiva sobre relación teoría-práctica).

Igual que en Marcos, tanto en la producción individual como en la grupal se observa una proyección de los miedos frente al desconocimiento del rol de asesor pedagógico.

En la escena el asesor asume el rol de alguien que puede solucionar los problemas. El asesor los resuelve: a) apelando a teorías académicas distorsionadas en su sentido y significado, realiza una transducción sin singularizar a partir de la situación; b) describiendo posibles acciones que pueden realizar a modo de solución del problema planteado, desde una concepción técnico-instrumental.

En las planillas individuales cuando expone las razones, éstas tienen más que ver con sus propias necesidades como demandante a partir de lo que supone es el perfil del asesor pedagógico. No apela a saberes demostrativos en donde frente a un problema dado al resolverlo o no, pueda decir a los demás cuáles son los principios que le permiten resolverlo de esa manera. En tal sentido se evidencia un saber hacer, un saber que no se puede demostrar pero resulta operativo y que implica gestos y herramientas y se deja de lado el saber demostrativo. En este caso la “práctica” es tomada como un hacer, una acción en la que no se toma distancia de ese hacer para su análisis; representa una posición del enfoque técnico en donde la “práctica” es absorbida por el interés técnico y por un saber instrumental, en el que se evidencia una sobrevaloración de “la práctica” sin cuestionamientos de los supuestos cognitivos, emocionales, sociales, políticos... que operan en la misma.

En las producciones que muestran al alumno practicante en situación de intersubjetividad pudo observarse que tanto la columna referida a los hechos como aquella en la que figuraban las razones atribuidas al por qué de la situación planteada en la escena, contenían elementos provenientes de sus propias concepciones ya mencionadas. Esto se pudo corroborar al tomar las planillas individuales de los otros integrantes del grupo; estos últimos a diferencia del caso en cuestión, en situación individual explicitaba la concepción del rol del asesor pedagógico en las que consideraban se habían sustentado, se muestra un intento de análisis desde las relaciones interpersonales y políticas de la situación. En situación grupal, las concepciones de Carmela subsumen al grupo.

Carmela en la situación de entrevista se ubicaba en una concepción normativa predictiva de teorías provenientes del campo de la educación en situaciones que refieren a las acciones de otros lo que implica una cierta toma de distancia del hacer. Frente a sus propias acciones o la de sus compañeros la práctica es analizada según se corresponda o no con lo que sucede en la *realidad*. Esta *realidad* está referida a sus experiencias como docente en el sistema educativo formal.

Conclusiones sobre el Estado de Situación

Alumno s	En situación de Entrevista	En situación de prueba de ejecución
Esp. 1/ Yamil	Concepción dialéctica	Concepción experiencial sin definición sustantiva
Esp.1/ Gabriela	Concepción normativa- predictiva	Concepción normativa-predictiva
Esp.1/ Claudia	Concepción no sustantiva	Concepción normativa-predictiva
Esp.2/ Valeria	Concepción no sustantiva	Concepción experiencial sin definición sustantiva
Esp.2/ Marcos	Concepción dialéctica	Concepción normativa-predictiva
Esp. 2/ Carmela	Concepción normativa- predictiva	Concepción experiencial sin definición sustantiva

En el cuadro se puede apreciar en forma sintética las variaciones o no de las concepciones según sea una u otra situación. En los dos casos de alumnos practicantes con una posición dialéctica de la relación entre la teoría y la práctica o la de sus pares caen en una visión más normativa de teorías provenientes del campo de la educación (Marcos, Espacio 3) o en una concepción experiencial sin definición sustantiva (Yamil, Espacio 1).

Las representaciones y significados que el grupo de alumnos practicantes trae como concepciones sobre la relación teoría-práctica oscilan entre teorías de sentido

común y concepción normativo–predictiva de teorizaciones elaboradas por el alumno practicante.

Estas concepciones actúan como obstáculos epistemológicos en el sentido de G. Bachelard (2004). En el primer caso, actúan las experiencias básicas reemplazando a las ideas eliminando el sentido del problema cayendo en un empirismo. Las teorías provenientes de la carrera no se actualizan en el ejercicio de una práctica ni en su justificación, no son recuperadas ni pensadas desde la posibilidad de que pueden ofrecer nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia para el desarrollo de nuevas interpretaciones de las situaciones o filiación de las prácticas. En el segundo caso, las teorías asumidas presentan una filiación, más o menos distorsionada, con las teorías pedagógicas y adoptan una forma predictiva.

Estas mismas concepciones pueden ser entendidas desde G. Ferry (1997) como los grados de teorización: niveles 1 y 2, que actúan como obstáculos entendidos como momentos relativos en la acción teorizante. Estos obstáculos se perciben como contradicción, distorsión o ausencia de teorías formales.

Los obstáculos provenientes de la acción “subterránea” tienen que ver con las *matrices de aprendizajes* que son el resultado del trayecto de *aprendizaje* del alumno practicante y que establece un modo de relación con el objeto a conocer sin problematizarlo, por lo tanto sin posibilidad de re-elaborar una nueva matriz y con los procesos de implicación ligados a su historia personal.

En resumen, el Estado de Situación analizado en el marco de la investigación, conforma un límite provisional que impone un corte y demanda una respuesta. ¿Cuál es el sentido de las actividades realizadas? ¿Por qué aparecen? Estas preguntas constituyen en este artículo de importancia capital para aprehender la metodología y los avances en la comprensión del problema.

En primer lugar, la entrevista marca la “entrada en la situación de campo” (Connelly, M. y Clandini, J.; 2008:18) la forma en como se negocia la responsabilidad de los investigadores como la de los practicantes. Es también el acontecimiento que inaugura una nueva relación: practicantes-investigadoras que reemplaza la relación estudiantes-profesores. Esa relación se instaura y legitima a través de los dispositivos propuestos en la investigación. De esta manera los participantes anuncian y asumen nuevos roles.

En segundo lugar, el carácter cualitativo que reviste la investigación impone desarrollar, como hemos visto más arriba, un contexto narrativo que fije el escenario y la trama de los implicados. Es en este sentido, que las tres preguntas iniciales actúan, por un lado, como desencadenantes del relato de una historia, la del practicante y, por otra, como cauce para la referencia: una suposición del mundo de las investigadoras que consiste, sencillamente, en la consideración de una relación teoría –práctica que amerita su problematización. Esta suposición de base, mantiene el sentido y la coherencia de las diferentes actividades de la investigación y anuda la relación de los participantes en la misma.

En tercer lugar, ¿Cuál es el papel de las actividades de simulación? Desde la perspectiva temporal, culminan, finalizan lo denominado como *estado de situación*. Ya hemos comentado el significado de algunos de sus componentes, léase, planillas. En este lugar haremos referencia a su totalidad como si fuera una *Gestalt*. Estos dispositivos ponía en acto el futuro del practicante, permitía a las investigadoras adentrarse en el mundo virtual proyectado, participar de esa manera en el proyecto y construcción del mundo educativo alternativo que proponían las escenificaciones. Posibilitaban distinguir las teorizaciones, teorías y/o consideraciones prácticas de la relación teoría-práctica en los/las practicantes desde el marco de las expectativas configuradoras del Plan de Estudios. De esta manera, el sentido fue el de “cerrar”, una etapa, que como su título lo expresa, indicaba la sincronía.

En cuarto lugar, si miramos este relato, *el estado de situación*, en su totalidad significativa -entrevista y simulaciones- apreciamos que los protagonistas practicantes se enfrentan a dos tipos de situaciones, una, que reúne rasgos de certidumbre y seguridad: contar su experiencia (situación de entrevista) o proyectar un mundo posible (dramatizaciones). Allí se sienten “autoras”, la palabra que dice lo que dice, la que impone lo que impone, lleva consigo la autoridad de lo vivido y percibido. La otra situación, es antagónica con la primera: es impuesta. ¿Entran a jugar nuevos patrones de autoridad? La negociación de consenso de las expectativas crea incertidumbre e inseguridad que sólo es posible restaurarla en el diálogo con otros, de manera tal que confronte consigo misma. Búsqueda de límite del significado y abandono del otro que fui. El soliloquio debe dar paso al monólogo y luego al diálogo que permitirá encontrarse en los otros.

Por último, las variaciones y continuidades de los hallazgos permitieron validar la presuposición de la relación teoría-práctica como forma de articulación de la acción profesional. Esta relación es inherente a los actores, no es una realidad externa que se nos impone, sino una forma de comprender y actuar en el mundo. Asimismo, las categorizaciones representaban tipos de actuación construidas en una forma de vida, lo producido por la tradición disciplinaria del campo de las Ciencias de la Educación. ¿Podría la investigación montar simultáneamente dispositivos de formación que desencadenaran cambios? Esta pregunta inaugura el siguiente apartado.

B. EL PROCESO DE LA PRÁCTICA.

Las acciones emprendidas anteriormente, mediante dispositivos de intervención permitieron la producción de conocimientos referidos a los que se denominó, desde una perspectiva temporal, la aprehensión del estado de situación acerca de la relación teoría-práctica y de los obstáculos que actuaban en los actores del universo seleccionado para la investigación. Se pudo así, a partir de los discursos de los actores, construir sistemáticamente categorías de concepciones así como aspectos que emergían en las posiciones de los actores que parecían dificultar la percepción de una relación dialéctica de la teoría y la práctica. Se seleccionó, de acuerdo con los hallazgos encontrados, alumnos practicantes que representaban estas concepciones con la finalidad de profundizar el análisis y conclusiones. Estas categorías fueron posteriormente relacionadas con un marco teórico pertinente.

El camino recorrido se asienta en considerar la investigación tal como la define E. Achili (2000; p.20) el *proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso*. Sistemático en tanto se basa en criterios y reglas lo suficientemente flexibles que permiten definir las condiciones en que se producen determinados conocimientos y rigurosos, en tanto se busca continuamente la coherencia de las acciones respecto del problema y las resoluciones metodológicas construidas.

El segundo momento del que se da cuenta a continuación, marca acciones destinadas a profundizar el conocimiento sobre el supuesto de que toda intervención de investigación social, implica situaciones de formación que producen cambios en las formas de percibir y actuar, es decir, permite *re-pensar/transformar* (Achili, E. 2000; p.21): que acorten la distancias entre la teoría y la práctica que implica articulaciones significativas entre las teorías académicas, las teorizaciones sobre las prácticas que produce el sujeto y la práctica misma por un movimiento dialéctico y por mediación de esos tres elementos. Las técnicas tienen como objetivo concentrarse en el campo de estudio de las prácticas como unidad en acción en un tiempo y espacio determinado, donde el practicante al enfrentarse con esa unidad y actuar en ella, integra sus supuestos (actitudes, creencias, valores, etc.).

Investigación en la práctica

Como se expresó anteriormente, el segundo momento de la investigación constituye la inmersión en la práctica pedagógica mediante el acompañamiento a los actores seleccionados a posteriori de lo que se consideró como el estado de situación.

La producción de conocimientos se asentó en una intervención que permitiera aprehender, tanto para las investigadoras como para los practicantes seleccionados, cambios respecto de la situación inicial. Todo ello mediante dispositivos que permitían sucesivos análisis y toma de conciencia que se traduzcan en modificaciones de las concepciones y actuación.

Es una investigación en la práctica en tanto se articula con las situaciones regulares institucionales de formación del practicante.

Para ello, se organizaron dos momentos metodológicos: 1) entrevistas previas y posteriores a la práctica y observación y registro de cada clase, en tres momentos del desarrollo de las prácticas que consideramos como inicial, intermedia y final. Las entrevistas se centraron en dialogar acerca de los problemas que se plantean al practicante en situación de ejercicio de la práctica profesional. 2) Entrevista final con la intencionalidad de promover un espacio de reflexión acerca de la experiencia vivida como un todo.

Aceptando el hecho de que las prácticas en situación de formación constituyen una introducción en la carrera profesional, se concibe el desarrollo profesional como un proceso en el que presentan continuidades y discontinuidades. Estos aspectos implican una estabilización-desestabilización de la relación teoría-práctica en el practicante, es decir un proceso de cambios en los cuales podríamos deducir los obstáculos que afectaba esta relación en los diferentes momentos encontrados.

Para la descripción se tomó, en primer lugar, los focos de atención suscitados a partir del primer dispositivo; en segundo lugar, la reflexión suscitada en la entrevista final y por último las conclusiones generales acerca de cada caso. Las preguntas centrales que orientaron el análisis fueron: ¿mantuvieron la concepción sobre la relación teoría-práctica detectada al inicio? Si la mantuvieron, ¿qué obstáculos operaron que no posibilitaron la modificación de las mismas? Si no la mantuvieron, ¿cuál es la nueva concepción sobre la relación teoría-práctica que sostienen? En qué momento y cuál fue el incidente crítico que actuó como movilizador?

Espacio 1: Yamil (A.2) (en situación de entrevista expresaba una concepción dialéctica de la relación teórico-práctica y en la prueba de ejecución concepción no sustantiva).

Yamil realizó sus prácticas de enseñanza en una Escuela de Nivel secundario, ubicada en la zona céntrica de Resistencia. Estuvo a cargo, durante dos meses, de los alumnos de 5º año en la asignatura "Ciencia de la Educación" perteneciente al plan de estudios del Bachillerato con Orientación Pedagógica.

En este particular, se considero las grabaciones de la 1º y 2º clases, la entrevista final; la 3º clase debido a inconvenientes en la grabación se consideró el registro de las observadora y, por último, su Memoria.

Es importante destacar lo que expresa esta alumna practicante en la entrevista final de sus prácticas por cuanto reconoce tres momentos en su trayecto del ejercicio de la práctica de la enseñanza que expresado en sus palabras son:

- a) “Cuando comienza uno cree saber mucho, tener un dominio del grupo y que va a poder...”
- b) “antes los conflictos (...) llegue a un estado de incertidumbre y frustración en un momento de no poder ...”
- c) “pero a medida que uno se va dando cuenta de muchas cuestiones , sin querer va haciendo pequeñas modificaciones en función de ir resolviendo esos conflictos ...”

La importancia de resaltar dichas expresiones reside en que realmente es lo que aconteció en su proceso de formación y por lo tanto es el punto crítico entre un antes y un después de su hacer; objetivarse al mismo tiempo en un tiempo vivido y no en un tiempo cronológico.

En ese reconocer está implícita la concepción de un docente que construye teorizaciones en el ejercicio de una práctica profesional, que dichas teorizaciones no son inmutables e informan y modifican las prácticas. Si focalizamos la “matriz “de aprendizaje, aparece manifiesta la omnipotencia inicial, obstáculo que entorpecía la articulación teoría-práctica y que tiene que ver, según Quiroga, A. (1994), con componentes individuales de las representaciones. Desde la perspectiva de la relación con el saber, representa el miedo a la ruptura del status simbolizado en el saber que no se sabe todo; es quedar desnudo, perder el rol y convertir el saber en un objeto persecutorio. El segundo momento vivencia un estado de confusión por movilización de la matriz, necesario para la re-elaboración de la misma, y el tercero, articula lo nuevo con lo viejo, es decir, “hay un re-encuentro con la propia historia, con la identidad y las experiencias previas y, por lo tanto una redefinición de lo previo:

...cuando me di cuenta (...) que el conflicto mío era lo cognitivo si no lo afectivo; es cuando me puse mas a reflexionar sobre eso (:::)estaba muy choqueada por la situación y quería dar, dar sin prestarle atención a otras cuestiones.

En la situación de práctica reconoce dos dimensiones diferenciales: población de conceptos -en términos de S. Toulmin; 2007) y en “el grupo” en situación de clase. Hay una toma de conciencia de que una teorización educativa requiere articular esas dos dimensiones en cada situación singular:

*Cuando empecé a hacer prácticas me encontré muy desprovista de un montón de cuestiones que en sucesivos conflictos que se me iban presentado me iba exigiendo que reestructure o vaya modificando **ya sea en los contenidos o en el dominio del grupo**, un montón de cuestiones. **No puedo decir que ya tenga un dominio del grupo o que ya este totalmente mejorado o en los contenidos**, pero si tengo que detectar un antes y un después debo decir que en ese trayecto entre lo que empecé y ahora que estoy, lo que puedo detectar es como fui construyendo mis propias teorías y como fui modificando mis prácticas de todas esas modificaciones que creí debía ir haciendo básicamente eso.*

Sus principales obstáculos en la relación teoría-práctica, que generaron los “sucesivos conflictos”, podrían agruparse en lo que tiene que ver con:

- La relación pedagógica, tal como las entidades desde posición de M. Postic (2000), en tanto están involucradas las subjetividades;
- La articulación entre lo individual y lo profesional del docente, en tanto involucra sus procesos de identidad. Este conflicto se inscribe en los procesos de socialización centrados en el cambio de modelos identificatorios:

Edor. Y si tuvieras que pensar en esos conflictos, ¿Cuáles eran los elementos que te provocan esos conflictos y que elementos te permitían resolver esos conflictos?

Eda. Y... los afectivos, lo que me provoca el grupo y mi postura ante la actitud de ellos es lo que más me cuesta resolver. No se provocó tanto conflicto a nivel de los contenidos...sé que cometí errores, por ejemplo cuando di teoría conductista, sé que quedaron muchas cosas y que las tuve que volver a retomar, pero no me provocó gran conflicto porque es cuestión de aprender mejor y comprender mejor la teoría y punto, pero cuando los conflictos tienen que ver con lo afectivo, cuando ya está muy involucrado la subjetividad y los sentimientos de uno, se torna más difícil.

Todavía es como que no logro acomodarme, si bien estoy como asimilando, en el manejo, como manejar esas situaciones. Por ejemplo hay grupos que me caían muy bien y en los que me daba cuenta que mi posición física indicaba...o sea me la pasaba todo el tiempo instalada en el mismo lugar y me tuve que ir a mi casa y decir: ¿Por qué me gustan? ¿por qué estar con ellos y no con los otros?. Bueno, porque me di cuenta que me hacen acordar a mi grupo en la secundaria y entonces tengo con ellos hasta una situación de debilidad y me da no sé qué ponerle malas nota porque está muy involucrado lo afectivo y en cambio con los otros es como que soy mas dura, mas rígida, no me interesa, tienen que estudiar y aprender y si no pueden...soy como más fría y con los otros no.

...antes estaba tan ansiosa...cuando uno va y se encuentra con las prácticas considera que lo más importante es el contenido y cuando te das cuenta que lo afectivo te pega mucho...En un comienzo lo ignoré totalmente y después cuando me di cuenta que cada vez era más..., que el conflicto mío no era lo cognitivo si no lo afectivo es cuando me puse a reflexionar más sobre eso, porque en un comienzo no le di importancia, estaba muy choqueada por la situación y quería dar, dar sin prestarle atención a otras cuestiones, pero cuando me di cuenta de lo otro...Por ejemplo en algo estúpido: cuando me daban los trabajos y veía que los nombres de los chicos eran esos que a mí me significaban era todo un conflicto ponerles una nota, me planteaba: ¿Cómo hago acá?. Otra cosa me di cuenta y es que a veces me siento en un grado de vulnerabilidad, o sea muy propensa a ser afectada y entonces me defiendo de la situación o no me impongo. Algo que me llamó mucho la atención y me lo hizo ver mi compañera, me dijo: "Y, ¿porqué cuando le das un trabajo no lo cronometras en el tiempo?, ¿Por qué les das todo el tiempo del mundo para hacer un trabajo que se puede hacer en media hora?, ¿Por qué los dejas tan libre?". Y yo le dije: "Porque no los quiero molestar", pero después me fui pensando si será porque no los quería molestar sino que no quería crearles un conflicto ni un enfrentamiento, porque ese enfrentamiento me iba a costar mucho más superarlo a mí que a ellos. Eso es lo que me pasa. No me quiero enfrentar con ellos porque sé que así como estoy yo, tan propensa a ser lastimada, me va a afectar mucho más a mí que a ellos y cómo sigo después, después me va a costar mucho más.

Espacio 1: Gabriela (A.6) (en situación de entrevista y el la prueba de ejecución sostiene una concepción normativa-predictiva de la relación teórico-práctica)

Gabriela se desempeñó como profesora practicante en Resistencia, en una Escuela de Nivel Secundario a cargo de los alumnos de cuarto año, primera división. Desarrolló

un segmento de seis clases en *Teoría de la Educación*, asignatura perteneciente al plan de estudio del ciclo superior de los Bachilleratos con orientación docente de la provincia del Chaco.

En primer lugar, por un lado, diferencia en el campo de la práctica de su profesión una esfera referida al contacto con el alumno y otro, que lo tiene que poner de manifiesto la diferenciación de actividad de cada profesión, por lo tanto la docencia no se define solamente por la relación profesor-alumno, si no por otro, pero ligado a lo anterior: los obstáculos institucionales que afectan.

En segundo lugar, hay una concepción general acerca de la relación docente-alumno fuertemente fortalecida por su experiencia profesional en otros niveles del sistema educativo que es refutada en cierto sentido y reformulada en términos de singularidad. Hay un reconocimiento a partir de la experiencia de práctica, aun no conceptualizado, de lo singular, es decir, una primera aproximación a romper con la concepción de *generalizaciones sin vinculación con lo esencial del fenómeno* (G. Bachelard; 2004)

En tercer lugar, aparece una importante diferencia con la entrevista inicial del “estado de situación”. En ésta había afirmado que la teoría muchas veces es mal llevada a la práctica (concepción normativa predictiva). Ahora esa afirmación es modificada por una que encierra una relación más flexible: las teorías académicas pueden ser ajustadas en las prácticas lo que supone la posibilidad de teorizar sobre la práctica y en la práctica.

Sí, hay un antes...en realidad yo no tenía muchas ganas de realizar las prácticas en contacto con los alumnos sino más bien en otros ámbitos, pero no se dieron las circunstancias y tuvimos que acomodarnos a lo que había. Eso en cierta forma generó en mí algo así como que quería otra cosa, pero después cuando íbamos a empezar, el hecho de venir a las clases de prácticas y sobre todo el trabajo con M. (su compañera de práctica), me ayudó muchísimo, y en realidad ahora pienso y digo “gracias a que hice esas práctica” porque a partir de eso vi las cosas diferentes en el sentido de que no es lo mismo la experiencia que tengo en EGB con respecto a la que adquirí en el Polimodal, y además me permitió poner en juego muchos aspectos teóricos que tenía un poco guardados y que en su momento me sirvieron, saqué y me dieron algunas respuestas y otras que tuve que buscar en las prácticas.

Estas modificaciones se ven reforzadas con las que tienen que ver con el tiempo: el “tiempo físico o cronológico” más centrado en la práctica y en el “tiempo de la duración o tiempo vivido” de la práctica interactiva que representa la dramática de los sucesos humanos.

En realidad con M (su compañera de práctica), hablamos, de hecho, las planificaciones [las hacemos] con mucha dedicación y detalle y cuando llegó el momento de la práctica me encontré con el problema del tiempo, que unas veces me sobraba y otras me faltaba, que los chicos querían otra cosa y se me iban por las ramas con el tema y eso tuve que ir ajustándolo. Creo que el momento clave, que vinieron posteriormente, el trato con ellos cambió. Era diferente. Sentí que ellos me aceptaban como profesora y a partir de eso me sentí más espontánea en el desenvolvimiento del aula...también nos hicieron sentir que habíamos invadido su espacio y que nos habían puesto a prueba todo el tiempo. A partir de eso me sentí más relajada, aceptada y todo vino más natural después.

Es importante conocer con quiénes vamos a trabajar... En realidad la teoría es muy importante pero llegado el momento hay otras cosas que también tenemos que tener en cuenta y es la parte humana del que está del otro lado. Por eso es el momento clave porque recién allí nos dimos cuenta de que, a pesar de tener las ganas de hacer lo mejor del mundo, ellos pedían otras cosas.

En los siguientes párrafos de la entrevista final se observa una descentración, una toma de conciencia de la existencia del otro (el alumno), este “otro” también debe articular la teoría y la práctica a través de dispositivos pensados para ello lo que implica un reconocimiento del juego de intencionalidades en una clase. Hay una teorización sobre la noción de actividad como mediadora para que el alumno establezca relaciones significativas entre la teoría y la práctica. En el último párrafo hay una articulación entre dos descubrimientos en la alumna practicante analizados hasta el momento: el reconocimiento del “otro” y la singularidad de las situaciones.

En realidad la idea surgió a partir de las entrevistas que nos realizaba la profesora, siempre antes o después de las clases, eran preguntas que me llevaron a pensar y muchas veces a modificar estrategias que pensaba implementar. En una de esas entrevistas una de las preguntas dio pie a que yo pensara: bueno, ellos necesitan que se les escuche, quieren decir algo más, no quería decir solamente el contenido sino siempre ellos reinterpretaban y había puntos clave que aparecían... pero fue una idea así... Yo tuve muchos temores y miedos porque nunca había realizado una cosa así, no me sentía preparada, la profesora de psicología evolutiva, S., y también la profesora A. nos recomendó algo. Leímos ese material y en realidad no nos parecía algo difícil de llevar a la práctica... para eso tuvimos en cuenta la etapa evolutiva de los chicos –las edades que nos informaban sobre sus intereses- y también tuvimos en cuenta sobre todo el aspecto social del chico. Con M (su compañera de práctica) hablamos bastante de cómo influía el miedo, de lo que decía Vigostsky, que en el desarrollo biológico también estaba condicionado por lo social y como este interjuego nos iba a dar después los resultados. Estas creo fueron las teorías más influyentes en nosotros.

Creo que planificamos más teniendo en cuenta nuestros intereses y nuestros tiempos y tratábamos desde la teoría, interpretar al que estaba del otro lado, pero en realidad no lo veíamos, sino pretendíamos cumplir nuestra planificación. El chico de polimodal es diferente, te exige cosas distintas y te exige, un poco lo veíamos con usted, la especificidad del ciclo que desde la teoría parecía que si iba a poder manejar, pero en la práctica fue diferente. En la práctica tenía teoría pero ajustar me costó mucho y recién en las dos últimas semanas sentí que había terminado y que había entendido determinadas cosas con ese grupo, que estoy convencida que cuando vuelva a empezar con otro grupo me va a pasar exactamente lo mismo.

Resignificar la clase como un problema de comunicación: encontrar los códigos comunes. Una clase “cierra” ya no por los aspectos prescritos del plan tal como se manifiesta en sus prácticas en las entrevistas inicial e intermedia durante su periodo de práctica, si no por la comprensión de una problemática de la transposición didáctica pero deja de lado la pregunta sobre si esa significación compartida respeta la significación y sentido de la teoría académica.

Creo que planificamos más teniendo en cuenta nuestros intereses y nuestros tiempos y tratábamos, desde la teoría, interpretar al que estaba del otro lado, pero en realidad no los veíamos, sino pretendíamos cumplir nuestra planificación. Es más, en las primeras clases salí muy insatisfecha, muy mal, porque decía: no se cerró como yo había planificado, no se cumplieron los tiempos como había previsto...Había mucho de lo que ya habíamos planificado y queríamos que salga así y si no salía me llevaba a sentir mal, pero no porque la clase saliera mal en sí, sino porque no salía exactamente como yo pensaba. Y después de ese hablar y entendernos con los chicos pasó que tampoco las otras clases salieron como había pensado, pero sí sentía que me escucharon y el haber llegado a ello, en cambio en las clases anteriores que no, o sea como que el tema ni se cerró, sentía que todo quedaba en el aire, como que les miraba y parecía que no había un código común y, en cambio, a partir de ese entendernos creo que sí.

La mirada de los otros es fuerte para la problematización; desde la perspectiva de las “matrices de aprendizaje” aparece en ella, primero, una seguridad desde la posición normativa predictiva de la teoría, luego, la ruptura de esa matriz con la consiguiente inseguridad y, por último, la reconstrucción de conceptualizaciones más flexibles que tienen que ver con la relación teoría-práctica.

Salí más conforme, que..., las primeras clases me resultaban realmente muy fuertes, sentía que no iba a pesar...de que hablábamos con M. (su compañera de práctica) y la señora A. (investigadora) también nos decía... los puntos de vista, pero de todas maneras yo no estaba conforme. Fue como un choque y un cambio porque me hizo ver las cosas de otra manera al finalizar y estoy muy conforme, además creo me tocó trabajar con M. (su compañera de práctica) y conformamos un equipo muy bueno y el hecho de que la señora A. (investigadora) nos siguiera de cerca me ayudó muchísimo, a pesar de que no es mi profesora de práctica, pero creo que hace falta un equipo que te vaya ayudando a re-elaborar y repensar las cosas porque nuestra planificación al principio era algo totalmente diferente a lo que terminó siendo al final, estoy muy contenta de haber hecho las prácticas porque me permitió ver realmente como un ciclo diferente el Polimodal.

Espacio 1: Claudia (A.15) (en situación de entrevista expresaba una concepción no sustantiva sobre teoría- práctica y en la prueba de ejecución una concepción normativa de sus teorizaciones.)

Claudia realizó sus prácticas en una Escuela de Nivel Secundario, ubicada en la zona céntrica de la Ciudad de Resistencia, estuvo a cargo, durante un mes y medio, de los alumnos de 5º año en la asignatura “Psicología” perteneciente al plan de estudios del Bachiller con Orientación Pedagógica.

En este caso en particular, se consideraron las grabaciones de la 2º y 3º clases, las entrevistas pos-clases, la entrevista final; la 1º clase debido a inconvenientes en la grabación se consideraron los registros de la observación y, por último, su Memoria.

Sus clases se caracterizaron por ejercitación del contenido una en forma oral y otra escrita al finalizar las clases. La relación interactiva en las clases se presentan con intervenciones intercaladas entre la docente practicante y el alumno/a: la primera pregunta, y un/a alumno/a responde. Las preguntas admiten una única respuesta^{xvii},

en general de tipo reduccionistas respecto de la teoría o contenido que enseña y de acuerdo con la intencionalidad del docente. La docente practicante:

- a) Centraliza el poder a través de ese mecanismo de “pin-pong” de preguntas y respuestas y opera como mecanismo de defensa/adaptación profesional.^{xviii}
- b) Controla los ejes de tiempo cronológico y contenido revistiéndolos únicamente con un carácter físico, en este sentido, no de las situaciones que están marcadas por los tiempos psicológicos propios de las relaciones psicosociales provocadas por el contenido, sino por las relaciones interpersonales cuyo carácter es el tiempo de la “duración”.
- c) A su vez este mecanismo de “pin-pong”, es considerado en la entrevista pos clase, por la docente practicante, como medio para la participación del alumno. Esta resulta así, restringida en el sentido que “participar” es dar la respuesta correcta que debía “adquirir”^{xi}. Este aspecto nos retrotrae a las afirmaciones que realizó en la situación de microenseñanza en la que sostenía la participación de los alumnos, por ejemplo, definiéndolo como aquellos aspectos observables^{xx}. Este modelo -nos dice G. Ferry; 1987- implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría (ilustrada con el término “clases de aplicación”). La teoría designa aquí no sólo los contenidos transmitidos, sino también la realidad sobre la cual se anticipa.

Centrándonos en las entrevistas pos clases, es decir, desde su discurso, la concepción normativa predictiva de la teoría se mantiene como razones que justifican su acción. En síntesis, su práctica esta informada por esa concepción a igual que sus teorizaciones sobre esa práctica. Sus teorizaciones no se organizan en un encuadre teórico, simplemente en la sumatoria de situaciones que impactaron en ella, no las puede organizar dentro de una lógica o en todo caso su lógica representa una fragmentación. Es un acervo de conocimientos de sentido común, del conocimiento que se tiene “a mano” construido a partir de lo vivido. Es la normatividad y predictividad del conocimiento del sentido común.

En la entrevista final la alumna practicante señala dos momentos en su trayecto de práctica de la enseñanza:

1. El antes que lo caracteriza, por un lado, como el no poder darse cuenta en cómo venía dando las clases concentrándose en los recursos y actividades que tenía que “dar”. Su preocupación era la planificación como mandato, como lo que debía cumplirse. Por otro, el miedo a cómo la iban a evaluar y de ahí su preocupación por descubrir cuál era la demanda (de la profesora/entrevistadora y de la profesora de la escuela en donde practicaba).
2. El después, que se lo puede caracterizar en tres líneas de interpretación:
 - cuando puede interpretar aquello que sentía (una mezcla de rabia, congoja, desazón...) no era otra cosa que el poder explicitarse que lo que estaba haciendo era lo mismo que criticaba, es decir, reconoce ciertos aspectos de su propia matriz de aprendizaje;
 - cuando puede retomar y resignificar las teorías académicas de su trayecto durante la carrera desde situaciones singulares y organizar sus propias teorizaciones.

Sí, para mí hay un antes y un después porque no podía darme cuenta de cómo venía dando mis clases desde el punto de vista de que me concentraba mucho en los recursos o actividades que tenía, que los conocimientos previos, mi gran preocupación era centrarme en la planificación que había hecho, o sea venía

con un esquema mental bastante rígido y cuando hacíamos los análisis posteriores a las clases yo me preguntaba “¿Qué hago la próxima?” Y me iba bastante preocupada y cada vez me planteaba “¿Qué hago ahora?”, pero se me despejó esta duda y empecé a clarificar mis ideas recién cuando empecé a leer esos autores.

Edor. ¿Qué había detrás de ese “que hago ahora?”, ¿a que tenias miedo...?

No al grupo, porque al grupo, creo, dentro de todo manejaba, a lo que quizá más miedo tenía era a no poder responder a lo esperado de una práctica profesional.

Edor. ¿Lo esperado por quien?

Por la cátedra: la profesora que me estaba observando y la profesora de la cátedra de lo escuela. Entonces intentaba responder a otras personas y no tanto a los intereses de los chicos, más bien pensaba en cómo me va a evaluar a mí. Un día me cuestioné: qué es lo que estoy haciendo y siempre me preguntaba “y ahora, ¿qué hago?” y entonces la próxima clase de nuevo, otra vez, leer todo y siempre caía en lo mismo, después me di cuenta que siempre buscaba recursos hasta que por ahí encuentro una frase de una autora (...) me había dado para dar práctica y casualmente decía “por muchos recursos que uno cambie no deja de ser una clase conductista” y no me lo dijo usted si no que lo leí ahí en el texto y me dije: Claro, esto es lo que a mí me pasa. Venía criticando desde principio de año que no me gustaban las clases totalmente expositivas tradicionales...venía criticando desde el principio.

Edor. ¿Qué pensás que había detrás de esa frase?

No sé cómo podría analizar eso. Creo que no me gusta eso, lo que no podía admitir era que yo estaba haciendo lo mismo que criticaba. Realizaba ese proceso si no hubiera sido...como tampoco me decía directamente “esto, esto y esto”. Finalmente tuve que leer para poder encontrar cuál era mi dificultad y la descubrí en los autores y en las clases de las chicas, si no hubiera venido a esas clases no sé si lo hubiera descubierto.

Yo tomaba a las entrevistas como si fuera una agresión, si fuera una agresión a mí y me planteaba: ¿Por qué?, ¿qué hago ahora?...en el momento no, pero después cuando iba a mi casa pensando qué hago para lo próxima para que no me pase de nuevo esto. Entonces reestructurar todo esa tradición que uno...es una impronta... uno trae de la educación y si yo no quiero hacer con mis alumnos lo que hicieron conmigo, ¿Cómo es que lo estoy repitiendo? Es una contradicción. Eso no lo podía dilucidar. Creo que usted por todos los medios intentaba hacerme ver y no había caso.

Otra de las autoras que me abrió bastante el campo, a partir de la cual comencé a notar, fue Ida Butelman, al leer eso y sumándole las clases, que si no hubiera venido a esas clases hubiera seguido en el mismo error. No quiere decir por esto que mañana me va a salir una clase más constructivista, pero por lo menos ya sé qué es lo que no tengo que hacer. ...si estoy criticando eso de hecho es porque lo rechazo, no quiero ese tipo de enseñanza para los chicos. ¡Si yo misma me resisto a eso porque volver a hacerlo!

Edor. ¿Cómo los usabas en un momento y cuál sería el después de esa frase, porque finalmente, después de esa frase, también usas recursos, no dejás de usarlos, pero donde está la diferencia en como utilizabas los recursos en el antes y en el después?

Es que probablemente lo tomaba como estímulo-respuesta nomas, estímulo porque me doy el recurso y obtengo una respuesta pero no lo podía...Creo que es la primera vez que me pasa que encuentro cómo se utiliza una teoría. Toda la vida vengo escuchando de estímulo-respuesta, pero en ningún momento me imaginé que ese era un simple estímulo para obtener una respuesta, supuestamente con eso obtenía un aprendizaje...como totalmente diferente a lo que dice... u Vigotsky que son mucho más complejo que un estímulo-respuesta , pero aparentemente no lo podía...Creía que muchos recursos que emplee ya sean afiches, imágenes...en un momento usted me dijo “eso no es un zapping” y yo me decía “bueno, pero eso lo ven cotidianamente, no estaría la cuestión ahí, cual sería mi error?...porque ellos hacen zapping, están acostumbrados al zapping ¿Cuál sería el problema si emplearía esa modalidad?”. Lo que no me di cuenta es que era simplemente estímulo-respuesta, o sea estaba aplicando simplemente un estímulo, van a entender y chau, aprendieron. Usted me dijo una frase y después me quede pensando: “a vos te cierra en la cabeza, pero ¿les cerró a los chicos?”. Obviamente que no, porque les quedaron muchas dudas y para colmo dejé pronto la práctica y entonces me quedé con una gran insatisfacción porque a lo mejor fui y dije algunas cosas a los chicos y no se concluyó, en una palabra, nada.

En esta entrevista se muestra en Claudia la posibilidad de:

- a) Despegarse de su hacer;
- b) Poner en análisis su práctica y en ese análisis buscar razones del porqué de su actuación (pone en tensión su biografía escolar, su situación de práctica y las teorías académicas);

Edor. *¿Qué crees que ocurría antes, que te impedía ver esas cosas que ahora las ves y antes no podías?*

Primero desconocimiento de nuevas teorías como para que me aportan otros saberes para poder hacer una reflexión y segundo, una forma rígida, no de la universidad porque esto no viene de ahora si no de toda la enseñanza, supongo, de una escuela primaria y secundaria, porque también eso estaba tratando en filosofía de la educación...analizaba todo lo que pensaba y me identificaba con una de las películas “La venganza de Beto Sánchez”, entonces decía: “Eso es lo que a mí me pasa”. Siempre las estructuras a uno lo van condicionando en no hacer esto, no hacer aquello. A raíz de eso venía criticando mi formación rígida, estructurada, y vengo a caer en el mismo error que crítico, no puede ser, me decía, pero no tenía tampoco otras posibilidades de verlo porque no tenía teorías que me aporten. ...También la gran diferencia que hay con mi compañera de práctica, ella era mucho mas dócil que yo, se manifestaba diferente y entonces me preguntaba. ¿Por qué a ella no le molesta tanto?, ¿Por qué no se perturbaba tanto por las cosas que hacemos? Ella aceptó, diría, casi tranquilamente la observación cuando usted le refirió: “¿vos te identificas con los adolescentes?”. Ella dijo “sí”. Quizás no era un... tal vez, pero todo eso no me pasaba en el momento sino cuando me alejaba de la situación y empezaba a pensar qué hago para la próxima. Mi preocupación siempre es responder a los mandatos, no a qué necesidad tienen los chicos, cómo podría aportar para ellos...Inclusive en un grupo bastante heterogéneo...

Ese era mi gran resquemor, ver qué hago, qué le contesto...La palabra sería: ¿Cómo le doy el gusto? Siempre satisfacer demandas que tengan que ver conmigo, en ningún momento con el alumno. Entonces si estoy criticando eso

de algunos profesores, ¡que horrible! ¡Lo estoy haciendo igual, estoy moldeando de la misma manera mi práctica!

Me gustó muchísimo. Inclusive estuve leyendo lo que empecé...cuando la primer entrevista hicimos un escrito, lo leí de nuevo y ¡qué bárbaro! ¡Qué distante que está la primera con la última entrevista! Esto modifica. Ahora tengo que volver a releer para acomodar, porque no me va a ser fácil cambiar toda una estructura de años en los que vengo haciendo cosas, repitiendo, conformando aquí y allá. Me gusta mucho esto y quizás es lo que estaba buscando.

La vida está hecha de mandatos, éstos eran transferidos en sus clases: circunscribía las respuestas desde su pregunta, es decir, “disciplinaba” al alumno para que aprendiera la sumisión al mandato. De allí el esquema de clases: pregunta con una única respuesta posible.

En la Memoria:

Ahora bien, llegar a este punto de inflexión, significó recorrer un camino largo y espinoso.

Fue así que me inscribí como pasante de la cátedra de Filosofía de la Educación, para ver si podía encontrar respuestas a los múltiples conflictos provocados por la desestructuración de las concepciones de la propia experiencia. Por otra parte el camino analítico que se recorre con la introspección (reflexión de las prácticas pedagógicas) pone en evidencia las debilidades que por lo general, como mecanismo de defensa, tratamos de evitar.

Quizás lo que más me impactó fue descubrir que la postura crítica que mantengo respecto de la enseñanza tradicional, se manifestaba en mí, de manera encubierta o disfrazada detrás de múltiples recursos didácticos, pero que en síntesis no tenía en cuenta las necesidades de los adolescentes. Enfrentarse de lleno con lo mismo que se está criticando, es una experiencia bastante molesta, y porque no dolorosa. Requiere de un nuevo aprendizaje, derribar viejas para volver a edificar otras más adecuadas.

Sin duda que para recorrer el camino de la reflexión es necesario adquirir destrezas, que son movilizadas y transformadas de estructuras rígidas, en casos como el mío que fui educada en un período histórico de la Argentina funesto, por el autoritarismo reinante.

c) Establecer una nueva relación entre la teoría y la práctica respecto de la que venía sosteniendo. Hay un cambio en la conceptualización de la teoría, ya no es normativa sino explicativa.

Y quedé pensando cómo es que yo...lo dije muchas veces en la clase: “no son aplicables”, quizás la respuesta debería ser: las teorías explican y no se aplican en la realidad. Yo encontré la explicación de mi realidad en la teoría, o sea hice esto, pero esto me explica el error. Quizás no sea así, en la realidad. Lo tengo que llevar a la práctica, ¿Cómo hago?; en cambio ahora me doy cuenta: esto que estoy haciendo me lo explican de esta manera. Al menos eso me produjo a mí.

En la memoria: *Lo que más me maravilló (sí, digo maravillo porque así lo siento) de todo este proceso por el cual pasé es descubrir que las teorías no se aplican, sino que explican la realidad. Parece obvio, sin embargo para mí fue*

todo un descubrimiento, y lo conseguí a través de la lectura y análisis de las teorías de la cátedra de Didáctica de los Ciclos.

Coda: Yamil, Gabriela y Claudia

Sin duda que el obstáculo acontece en el sujeto como una manera de poder elucidar la situación que se le presenta y en la que tiene que lograr separar sus propios supuestos de los otros aportes que les brindan otros enfoques académicos. La cuestión de adaptar un relato, una argumentación o una receta, tal como lo plantea J. Bruner (2003) no es tarea sencilla, la asimetría entre el hacer y el comprender cuando intentamos de manera deliberada explicar para controlar la situación. Para lograrlo hace falta un impulso externo que vaya mas allá del relato sutil que brinda la estructura narrativa que encubre implícitamente nuestras propias teorizaciones que son usadas para dar forma a las experiencias cotidianas. Este proceso de “construcción de la realidad es rápido y automático y no siempre se toma conciencia del mismo”. Sólo cuando sospechamos que nos hallamos en historia incorrecta empezamos a preguntarnos si un relato estructura o distorsiona nuestra visión del estado real de las cosas, para comprender mejor las ilusiones de la realidad. Narrar (narrare) *gnarus* que significa “aquel que sabe de modo particular”. El relato es ya una forma de conocer, es pues la narrativa un medio flexible para acceder a las expectativas buscadas que se plasman en un proyecto, es nuestro talento narrativo el que nos da la capacidad de encontrar el sentido en las cosas cuando no lo tienen.

Esta posibilidad de análisis significa separar y al mismo tiempo tomar conciencia del obstáculo que obtura y no permite esa articulación. Por ello entendemos que dilucidar el obstáculo es un proceso personal de retorno sobre uno mismo, sobre nuestra propia práctica y sus condiciones, y los principios técnicos que definen el encuadre teórico que da soporte y explicación (Fernández, L.; 2003).

«Y es duro construir historias en las que vivir»^{xxi}. La formación no es más que la vida misma que paso a paso se construye. Los dispositivos de formación posibilitan poner de relieve y contar esta vida. Los practicantes, tal como el epígrafe dice, viven sus vidas a través de textos, de surcos que van trazando. Textos que invitan a leerse, a participar como lector dibujando nuevas tramas y trayectos en el diálogo intersubjetivo que supone la educación. La investigación produce los artificios que posibilitan compartir un mundo presentido y pretendido, compartir el significado que nos reúne, que viene a nosotros «como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen», lo que somos en fin, nuestra profesión.

Las entrevistas en profundidad no sólo actuaron como técnica de recolección de información sino como situación de formación; en este último sentido pusieron de manifiesto los obstáculos, lo tiñeron de significatividad, y permitieron que estas tres alumnas practicantes en su reflexión, se autoricen a repensar sus teorías de intervención. Esta situación se considera como el inicio de modificaciones tendientes a la disminución o anulación de los obstáculos que en cada una de ellas afectaban la concepción de una relación dialéctica de la teoría y la práctica.

Al momento del desarrollo de la investigación se podría arriesgar la hipótesis que las concepciones sobre la relación entre la teoría y la práctica y los obstáculos que la afectan, guardan una relación recíproca y dialéctica.

BIBLIOGRAFIA

- Achilli, Elena Libia (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario. Laborde Editor.
- Agamben Giorgio (2011). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Madrid (España), Adriana Hidalgo editora.
- Alonso, Ma. Cristina; Ormaechea, Silvia y Martini, Amalia (2003). "La relación teoría práctica: los obstáculos que la afectan". En: *Rev. Nordeste*. N° 18 Serie: Investigación y Ensayos. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la UNNE. (pp 1-18).
- Andreozzi, Marcela (1996). "El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional." En: *Revista del IICE*, N° 9. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Andreozzi, Marcela (1998). "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación". En *Revista del IICE*, Año VII: 13. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ardoino, Jackes (1980). "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", En: Guattari, Felix, et.al.. *La intervención institucional*. México, Plaza y Valdés Folios, 1987, págs. 13-42.
- Bachelard, Gastón (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento científico*. Buenos Aires, Siglo XXI ed.
- Bruner, Jerone (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona (España), Gedisa.
- Bruner, Jerone (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- Carr, Wilfred (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona (España), Martínez Roca.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa." En Larrosa, Jorge (2008). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires, Laertes.
- Fernández, Lidia (2003). XXIV International Congress of the Latin American Studies Association 27-29 March- 2003- Dallas - Texas
- Ferry, Gilles (1987). *El trayecto de la formación*. Paidós, Méjico.
- (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie: Los Documentos N° 6. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Larrosa, Jorge (2008). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires, Laertes.
- Marcelo García, Carlos (1993). *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica de los profesores de primaria y medias en la Universidad de Sevilla*. Sevilla –España-, Colección Monografías 11, GID.
- Mead, George (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.

- Popkewitz, Thomas S. (1984). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Barcelona (España), Morata.
- Postic, Marcel (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid (España), Narcea.
- Quiroga, Ana P. de. (1994) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Schutz, Albert y Luckmann, Thomas (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). *Bajtin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona (España), Anthropos.
- Toulmin, Stephen (1997). *La evolución de los conceptos*. Madrid (España), Ed. Alianza.
- Winnicott, Donald Woods (1971). *Realidad y juego*. Barcelona (España), Gedisa.
- Wittgenstein, Ludwig. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona (España), Crítica

ⁱ Parte de lo que aquí se presenta ya fue publicado en la *Revista Nordeste*, N° 18 (2003).

ⁱⁱ La noción de obstáculo utilizada primeramente en su acepción más general: como una forma de impedimento u obstrucción para repensar otras concepciones que de forma manifiesta o implícita se encuentran en intersticio psicosocial; pero también en ese intersticio psicosocial los estados emocionales con fuertes montos de ansiedad o niveles de implicación pueden ser un obstáculo para seguir repensando las concepciones que se sostienen.

En todos los casos mencionados sobre los obstáculos, éstos pueden ser movilizados por “situaciones de formación” (provocadas intencionalmente o no) que son facilitadoras tanto de la reflexión sobre las propias representaciones manifiesta y no manifiestas que se encuentran en el intersticio psicosocial como de la posibilidad de procesar ciertos estados emocionales que impiden la toma en conciencia de aquéllas; constituyéndose entonces en un punto de partida para su eventual superación.

ⁱⁱⁱ Hacemos referencia a que las formas conocer y de percibir están en íntima relación con el campo intelectual al que las investigadoras pertenecen, determinada institucionalmente y en consecuencia marcadas en cierto aspecto por un *habitus* profesional semejante aunque resignificado, ampliado y profundizado en el trayecto de la formación constituido tanto por intereses personales y profesionales como por procesos institucionales de educación continua y la experiencia laboral profesional desarrollada

^{iv} Al aludir a estas representaciones se tiene presente por un lado, a las representaciones sociales y, por otro, a las representaciones psíquicas individuales que permiten dar cuenta del juego de lo manifiesto y lo no manifiesto.

^v Entendemos por “práctica de formación” a situaciones organizadas en torno a la realización de una actividad coherente al ejercicio de su rol profesional para la reflexión y toma de conciencia sobre la realidad simbolizada de esa práctica, en una relación intersubjetiva entre los sujetos en formación y entre éstos y el formador.

^{vi} Aquí se hace referencia al conjunto de conceptos, nociones, principios provenientes de las teorías pedagógicas transmitidas durante la formación académica de grado.

^{vii} Para algunos alumnos practicantes significaba enfrentarse con una cuestión planteada desde una posición antónima del papel de la teoría.

^{viii} Ver Ardoino, J. (1987).

^{ix} Correspondientes al Plan de Estudios 1982.

^x Sobre estructura de significatividades ver A. Schutz y Th. Luckmann (2001), especialmente el capítulo 3

^{xi} Esta posición desde la perspectiva de T. Popkewitz (1984), la acción se transforma en tecnológica y mecánica.

^{xii} Estamos refiriéndonos a los aportes de D. Winnicott (1971) y L. Wittgenstein (1988).

^{xiii} Agamben, G. (2011).

^{xiv} Los nombres que figuran como casos paradigmáticos son ficticios a fin de resguardar el anonimato de los casos seleccionados.

^{xv} Lo dicho por los alumnos en forma escrita u oral, fueron transcritos tal cual se expresaron.

^{xvi} La negrita es nuestra.

^{xvii} Las situaciones de preguntas y respuestas no revisten en sí mismas un carácter valorativo si no que deben ser analizados por el sentido o finalidad que otorgan a la situación.

^{xviii} Tal como lo era la planificación para el caso A.6.

^{xix} En el sentido de G. Ferry: una lista de nociones juzgadas como indispensables para ser aplicadas en distintas situaciones.

^{xx} Ver la experiencia de microenseñanza.

^{xxi} Fragmento del epígrafe de Connelly; M. y CalIndinin, J. (1995)