

La práctica docente: ¿reestructurar o enculturizar?

Adriana Careaga
Agosto 2001

"... todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse..."
Edgar Morin

Nos encontramos hoy ante un cruce de caminos: un mundo cambiante, inserto en lo que muchos llaman posmodernidad frente a una escuela producto de otra realidad histórica, la modernidad. Parece haber entonces un hiato entre los procesos de formación inicial de docentes y las demandas sociales y necesidades del mundo contemporáneo que se le formulan a la enseñanza: diversidad versus homogeneidad, inmediatez versus reflexión, incertidumbre versus certezas, imagen versus texto escrito, experiencia versus razón. A la escuela se le impone entonces re-fundarse y re-significarse a partir de este nuevo escenario cultural.

El mandato histórico que caracterizó a las escuelas desde el siglo pasado y a los docentes como agentes de civilización y difusión de la cultura letrada, está hoy en debate. Están en cuestión los sentidos y la inserción de las instituciones educativas del siglo XXI, desafío que compromete tanto a las políticas públicas, las instituciones educativas, los docentes y a la sociedad en su conjunto. (Birgin y Duschatzky, 1999)¹

Desde la perspectiva de un reconstruccionismo social, Liston y Zeichner (1993)², plantean que: *"La formación del profesorado desempeña un importante papel en relación con la actual crisis de nuestras escuelas y de la sociedad. En contra del punto de vista popular de que los formadores de profesores deberían mantener un tipo de neutralidad política, creemos que todo plan de formación de profesores adopta una postura, implícita al menos, respecto a la forma institucional y al contexto social de la escolarización vigente. Los programas de formación del profesorado pueden servir para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la*

¹ Birgin, A. y Duschatzky S. ,1999, *Problemas y perspectivas de la formación docente* en Filmus,D. (comp) Los condicionantes de la calidad educativa, Novedades educativas, Buenos Aires

² Liston,D.P y Zeichner,K.M,1993, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.Madrid

que los futuros profesores sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla."

Varios interrogantes se presentan a la hora de analizar la práctica docente en la realidad uruguaya. Asistimos hoy a dos modalidades de formación inicial de docentes de Educación Media que trasuntan en cierta forma una bipolaridad. Por un lado, los tradicionales Institutos de Formación Docente del Interior del país (IFD) en todos los departamentos y el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) en Montevideo, y por otro lado los seis Centros Regionales de Profesores (CERP) en su modalidad innovadora de tiempo completo. La práctica en ambas modalidades es sustancialmente disímil, tanto en lo conceptual como en lo metodológico. En los IFD e IPA la práctica y la reflexión sobre la misma, se centra en la asignatura, en cambio en los CERPs se atiende también a la dimensión de gestión del centro. Por otra parte, en estos últimos, la práctica del último año de la carrera, se realiza en parejas de alumnos que tienen un grupo a su cargo, frente a la modalidad tradicional de los IFD e IPA que hay un alumno en calidad de profesor, por grupo.

Sin embargo, pese a la modalidad innovadora de los CERPs frente al modelo tradicional de IFD e IPA, las interrogantes que se plantean en ambas no parecen diferir:

- ¿Es que las prácticas tal cual se están desarrollando en ambas modalidades, promueven la reflexión y la experimentación o siguen reproduciendo viejas concepciones?
- ¿Hay una variedad de prácticas potenciadoras de posturas críticas de los futuros docentes o hay una facilitación no cuestionadora para la inmersión en la institución educativa?
- ¿De qué forma las prácticas habituales de los formadores de formadores y de los futuros docentes, evidencian los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica?
- ¿Hay una relación entre los avances teóricos de la investigación y las propias prácticas docentes?
- ¿A qué se debe que los futuros docentes terminen su formación con prácticas conservadoras?

- ¿Qué tipos de vínculos se establecen entre las instituciones de formaciones de docentes y las instituciones de práctica?
- ¿De que manera las distintas culturas organizacionales promueven o inhiben las innovaciones?

Trataremos de iluminar esta problemática desde varios ángulos ofreciendo luego algunas soluciones posibles. Situándonos desde una perspectiva cultural, todo cambio educativo requiere una consonancia indispensable con la cultura escolar existente, que apunte a intentar apropiarse de significados que promuevan una correcta articulación en vistas a generar condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación.

No obstante ello, la cultura de la escuela puede presentarse como el mayor obstáculo para el cambio y a la vez el mejor puente de mejora. En este sentido, Rudduck³(1994) afirma que " *Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza*".

La cultura del centro y del aula es un poderoso actor de socialización que cuenta con muchos agentes: profesores, alumnos, padres, organización del espacio y del tiempo, materiales curriculares, expectativas sociales generales. Todas ellas actúan reforzando la tendencia a la imitación y reproducción del *statu quo*, para mantener el difícil equilibrio que la institución ha consolidado a lo largo de su existencia (Pérez Gómez, 1999).⁴

Es tan fuerte entonces la cultura de la institución de formación docente, transmitida principalmente por los formadores de formadores y los tutores o profesores adscriptores, que algunos futuros docentes se ponen a la defensiva ante posibles sugerencias de análisis o perspectivas críticas.

³ Rudduck, J. 1994.. "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas", en Angulo, J.F. y Blanco, N. (coords), *Teoría y desarrollo del curriculum, Aljibe. Archidona*, citado en Bolívar, A. 1999, Como mejorar los centros educativos Síntesis, Madrid.

⁴ Pérez Gómez, A., 1999 *El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes* en Pérez Gómez y ot. Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y práctica. Akal, Madrid

Aquí se nos plantea una cuestión básica: los cambios se producen más a nivel de los significados para los agentes educativos que en la gestión o implantación propia de los mismos. En palabras de Hargreaves⁵, se trataría de comprender cómo los patrones de cultura profesional de los docentes influyen y a la vez son influidos por la innovación educativa, analizar en definitiva las relaciones recíprocas entre cultura profesional, estructura organizativa escolar y el desarrollo del cambio educativo. Las creencias, actitudes, representaciones del profesor hacia la innovación propuesta, en estrecha dependencia con su cultura profesional, redefinirán o resistirán, los cambios propuestos. De esta manera, el éxito o el fracaso del cambio educativo dependerá según Fullan (1982) " *de lo que los profesores piensen y hacen. Así de simple y complejo*".

Para complejizar aún más el análisis, cabría preguntarse porqué la investigación educativa ha tenido tan poca influencia en la práctica y el grado de aplicabilidad que tienen sus hallazgos para el docente en el aula⁶. Arthur Bolster (1983) sostiene que se debe a que los investigadores utilizan una perspectiva teórica incompatible con la empleada por los profesores ya que ambos parten de supuestos diferentes. Según este autor el conocimiento del profesor es " *de origen ideográfico, y en consecuencia de carácter particularista; es decir, este conocimiento se deriva de la necesidad de comprender la complejidad de un contexto concreto con suficiente exactitud para poder actuar de manera eficaz sobre él*".⁷ En cambio, el conocimiento de los investigadores es " *nomotético, en cuanto a su objetivo, y de carácter universalista; o sea los científicos sociales tratan de establecer principios generales sobre clases de objetos humanos. Su objetivo no consiste en explicar una situación concreta del modo más profundo posible, sino en definir y demostrar el funcionamiento sistemático de ciertos principios en distintas situaciones*". La cuestión parecería radicar pues, en cómo conciliar ambas perspectivas para causar un verdadero impacto a nivel alúico.

Sucesivas investigaciones han puesto en evidencia, la "domesticación" que realiza la cultura escolar a las innovaciones para poder acomodarlas a sus prácticas habituales.

⁵ Hargreaves,A. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad.*, Morata, Madrid.

⁶ Aludimos aquí a la preocupación de John Elliot de que se realicen trabajos de investigación *sobre* la Educación y no *desde* la Educación.

⁷ Bolster,A ,1983 *Toward a more effective model of research on teaching.* Harvard Educational Review 53, cit en Liston y Zeichner ob.cit pág.147.

Como afirman Berger y Luckmann⁸ : "*Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles*". Las instituciones a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas considerados legítimos en la propia comunidad social. (Pérez Gómez, 1999).⁹

El grado de reacción organizativa a un cambio dependerá de la cultura escolar existente, que determinará el grado de éxito o fracaso del mismo. Si pensamos la mejora escolar desde un punto de vista cultural y no gerencialista, el cambio cultural tendrá lugar si se facilitan condiciones y contextos para que puedan desarrollarse las nuevas modalidades de trabajo acordes con los cambios buscados.

La presencia ineluctable de la gramática de la escuela

"La gramática básica de la escuela ha permanecido invariablemente estable a través de décadas. (...) Por eso, intentar cambios en una parte del sistema (una clase, un centro, un distrito) es difícil, justo por la independencia que mantiene con el sistema basado en la gramática estándar" (Tyack y Cuban, 1995)¹⁰.

El concepto de *gramática de la escuela* está ligado estrechamente al de "cultura organizativa", como conjunto de creencias, prácticas, normas y reglas que conforman el entramado de la institución educativa. Fullan y Hargreaves (1999)¹¹ ponen especial énfasis en el sistema relacional dentro de ella : "*es la manera como hacemos las cosas y nos relacionamos los unos con los otros*".

⁸ Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*

⁹ Pérez Gómez, A., 1999 *El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes* en Pérez Gómez y ot. Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y práctica. Akal, Madrid

¹⁰ Tyack, D. y Cuban, L., 1995, *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press. Cambridge citado en Bolívar, A. Ob cit, ut supra

¹¹ Fullan, M. Y Hargreaves, A. 1999, *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu. Buenos Aires.

De modo similar a la forma en que la gramática organiza el significado de la lengua, la gramática de la escuela organiza el significado del trabajo escolar. Ambas gramáticas no requieren una explicitación expresa para funcionar, sino que permanecen en estratos subyacentes. Bolívar (1999) afirma que esta gramática consiste en un "*conjunto de significados y prácticas compartidas por los miembros*", estableciendo un paralelismo entre la gramática de Chomsky y la existencia de usos universales lingüísticos comunes a todas las escuelas que muestran una estructura organizativa profunda que posibilita a cualquier docente la capacidad de reproducirla. Habría de esta forma dos niveles de estructuras: las profundas y las epiteliales. Las primeras hacen referencia a los componentes estructurales, (reglas sintácticas) que en todas las lenguas/escuelas serían similares y las segundas aluden a los componentes semánticos que encierran diversos contenidos y significados.

En los centros educativos, hay un "habitus" al decir de Bourdieu, más allá de las propias normas que estaría pautando ciertos principios generales orientadores de las propias prácticas, que dan lugar a que los actores actúen según sus percepciones, representaciones y estructuras cognitivas.

La gramática de la escuela o cultura organizativa implica un sistema articulador de las prácticas que oficiaría a modo de ADN o código genético de la institución. ¿Qué ha sucedido con las reformas que pretendieron cambiar las regularidades de la gramática de la escuela? No han sido exitosas. Las escuelas cambiaron las reformas y no a la inversa. La escuela adapta, lejos de adoptar los cambios y dado que la cultura de la escuela es eminentemente conservadora, tiende por ende a reproducir una tradición que la torna inerte a toda innovación: *docentes del siglo XX, educando a alumnos del siglo XXI con metodologías del siglo XIX.*

Las reformas educativas en clave histórica

Hacia el inicio de los años ochenta, conocida en el contexto norteamericano como la "primera ola", las reformas se dirigían a potenciar la calidad de los centros escolares, centrándose en un modelo técnico-burocrático de control. Pese a ello, surgieron críticas acerca de esta estrategia que impone la reforma en forma vertical ("top-down") y es así que aparece una "segunda ola" que se caracteriza por reestructurar de forma alternativa

los centros escolares y la política curricular. Las propuestas de "reestructuración escolar" (Elmore y ot.), 1990)¹², apuntan a la manera cómo se enseña y cómo se aprende en las instituciones educativas, situando el foco del cambio en un nuevo diseño organizativo de los centros, comprendiendo con esto tanto la estructura interna como los roles.

Como muchos conceptos que se manejan en el ámbito educativo, la "reestructuración" es un término polisémico, que encierra diversos supuestos, muchas veces de naturaleza progresista y otras conservadoras. La reestructuración puede significar tanto descentralización y autonomía como cambios estructurales (liderazgo, nuevos roles de los profesores), planes de gestión basados en el centro, capacitación del profesorado y formación continua en el propio centro, propuestas de trabajo colaborativo o propuestas neoliberales de elección por los clientes. El núcleo de la reestructuración puede estar tanto en el lado estructural (descentralización) como en el desarrollo curricular que promueva un mayor profesionalismo en los profesores.

¿Cómo situaríamos la actual reforma educativa en nuestro país? . Podríamos sostener que se encontraría transitando hacia "la segunda ola": desarrollo del curriculum por los centros, racionalización y optimización de los recursos, participación e implicación de los profesores en la toma de decisiones, nuevas modalidades de gestión. A pesar de ello aún faltaría: autonomía, descentralización, eficiencia y eficacia de la educación entre otros.

Sin embargo, se han generado razonables dudas acerca de la aplicabilidad e impacto de la descentralización y la autonomía, ya que a la luz de las experiencias realizadas, no hay una clara modificación en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecido a los alumnos. En este sentido Elmore (1993) sostiene que "*existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el currículum, enseñanza y aprendizaje de los alumnos*".¹³

¹² Elmore, R.F. y ot., 1990, *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. Cit. en Bolívar, A.

¹³ Elmore, R.F., 1993, *School decentralization: Who gains? Who loses?* En Hannaway y ot. *Decentralization and school improvement* cit, en Bolívar, A. ob. Cit. ut supra

Una "tercera ola" ha hecho irrupción, donde parecerían confluir el movimiento de la reestructuración como el de la mejora de los centros, que trataría de poner especial énfasis en la propia práctica docente en el aula. Esto implicaría una nueva reconceptualización y revisión críticas, estudiando que innovaciones a nivel didáctico, mejor práctica en el aula, pueden demandar cambios organizativos, a nivel de centro y no a la inversa.(Bolívar, 1999).

En resumen, se ha asistido a varios procesos de reforma que ofrecen varios caminos. En la primera ola están los centralistas que visualizan las respuestas de arriba hacia abajo a través de la evaluación de los resultados y el control de los centros. En la segunda ola se encuentran los autonomistas que encuentran la solución en la descentralización y en una mayor capacidad de los profesores. En un cruce de caminos, o tercera ola, se situarían los que plantean una nueva cultura, haciendo hincapié en las interacciones sociales y las relaciones profesionales para poder construir un cambio desde su propia actuación.

Resignificando las prácticas

¿Cuál parecería ser el camino a recorrer en orden de otorgarle nuevos significados a las viejas prácticas? Morin¹⁴(2001) plantea que estamos ante un punto muerto ya que *" no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reformaron previamente las instituciones"*.

La experiencia parece indicar que ante toda innovación se plantean resistencias que ayudan a mantener la inercia de las instituciones educativas. Resistencias que se enmarcan en la gramática de la escuela, que la constituyen y a la vez que son constituidas por ella. En palabras de Edgar Faure *"la inmovilidad se puso en marcha y no sé como pararla"*.¹⁵

¹⁴ Morin, Edgar,2001,*La cabeza bien puesta Repensar la reforma. Repensar el pensamiento.* Nueva Visión. Buenos Aires.

¹⁵ Cit. en Morin, ut supra pág.104

El desafío que se plantea es la configuración de estrategias de abordaje de una práctica como un objeto de reflexión y de acción a lo largo de la formación y del perfeccionamiento, ya sea en contacto directo con la acción a través de casos prototípicos o en nuevos aportes de actualización (Davini, 1995)¹⁶.

Si bien ciertas estrategias que algunos autores como Davini proponen, se desarrollan en nuestros centros de formación docente, no es menos cierto que dichas instituciones revisten una especie de endogamia que dificulta la mirada crítica. Endogamia que se traduce además en procesos retroalimentados en los mismos circuitos, con marcada autosuficiencia y débiles vínculos hacia afuera de la institución. Las fronteras poco permeables marcan escalamientos dificultosos de sus muros. En este sentido, cuesta comprender los cambios acelerados del mundo contemporáneo, así como las problemáticas y demandas de las instituciones para las que forma a sus alumnos. Además, los vínculos de las instituciones con el entorno, para poner como ejemplo las universidades, no se han caracterizado por una movilidad académica que podría significar una dinamización para ambas. (Birgin y Duschatzky, 1999).

Sumidos en un presente que da cuenta de incertidumbre, diversidad, multiplicidad, ambigüedad del pensamiento, los centros de formación docente deberían ser capaces de reformular el sentido de sus prácticas, para que los sujetos que aprenden puedan ampliar su capacidad de interpretación, transformación y actuación.

Si partimos del supuesto que no existe una práctica que no de cuenta de un marco teórico, ni teoría que no se traduzca en una práctica, se torna necesario poner en cuestión los marcos conceptuales inmediatos que sustentan las prácticas pedagógicas y a la vez construir esquemas alternativos de comportamiento práctico.

¿Cómo lograrlo?

De una forma marginal y periférica, para luego diseminarse. Políticas homogenizadoras y centralistas han demostrado sus grandes debilidades.

Una modalidad que nos resulta interesante y con potencial impacto es la formación de Grupos de Desarrollo Profesional de formadores de formadores y de estudiantes a nivel de centros y en un nivel más ampliado regionales. Estos grupos apuntarían a generar dispositivos para el estudio de los propios desempeños profesionales en forma contextualizada y en dimensiones individual y colectiva. Como señala Davini (1995)¹⁷ "es necesario guardar un equilibrio entre el estudio de situaciones y el acceso a teorías e informaciones, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo individual y lo grupal, entre la reflexión y la acción, tendiendo a analizar las múltiples dimensiones y las opciones ético políticas del grupo." En esas comunidades de aprendizaje, se focalizaría el interés en desarrollar una pedagogía de la formación de los docentes comprometida y alineada con el perfil de profesional buscado y con las peculiaridades de la tarea implicada, fortaleciendo de esta forma, la construcción del juicio en cada uno de los niveles o contextos en que esta formación se encuadre.

Esta reflexión crítica se entiende con un fuerte componente de investigación que habilita a la construcción social del conocimiento escolar y del estadio organizativo de las instituciones de formación docente, apuntando además a que los actores desarrollen las competencias necesarias para investigar su propio trabajo y para poder desplegar estrategias de control de sus propias experiencias desde sus lugares de acción. Desde esta perspectiva los docentes pueden explicitar sus creencias sociales, culturales y políticas, además de su contexto de escolarización. (Liston y Zeichner, 1993).

Este aprendizaje reflexivo sobre la acción es sostenido por Schön¹⁸ (1992) cuando señala que: "*Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender, una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo (...) aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan o simplifican la práctica o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad*".

¹⁶ Davini, Ma. C. ,1995, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires

¹⁷ Davini, Ma. Ob. Cit pág.147

¹⁸ Schön, D., 1992, *la formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona

Entendida a la investigación como una herramienta que permita a los docentes en formación a reconstruir las formas en que la cultura se produce, se impone una apertura hacia saberes y perspectivas que trasciendan las fronteras pedagógicas. En otras palabras situar la tensión del adentro con el afuera. Un afuera que comprende múltiples grupos sociales, ideas, instituciones. Esta mirada hacia el *afuera pedagógico*, se relaciona con el concepto de pluriperspectividad, que signifique recuperar visiones plurales con cruces transdisciplinares (científicos, literarios, culturales, políticos). (Birgin y Duschatzky, 1999).

La práctica docente para resignificarse, debería poder alterar la ecología social de las instituciones de formación para poder tender puentes con las propias instituciones de práctica.

Marylin Cochran-Smith ¹⁹(1999), establece tres relaciones opuestas entre Universidad y escuela que caracterizan a muchos programas de formación, que ofrecen a los futuros docentes distintas oportunidades de aprender a enseñar. Estas relaciones se podrían resumir en tres categorías empleando una terminología proveniente del campo de la música: consonancia, disonancia crítica y resonancia colaboradora.

La primer relación entre Universidad y escuela, la de la consonancia, hace referencia al acuerdo basado en la aplicación común de la investigación educativa eficaz. Sin embargo, en estos programas diseñados para promover la consonancia, se reprocha a los formadores de formadores, el no preparar a los futuros docentes para tomar decisiones profesionales firmes utilizando el marco conceptual y el lenguaje de la investigación sobre la enseñanza eficaz. (lo ideográfico versus lo nomotético). En estos programas se entrenaría para formular juicios educativos justificados, pero no se haría hincapié en la problematización de situaciones que cuestionen el curriculum entre otras cosas. Lo que primaría en estos programas sería el conocimiento experto en detrimento del conocimiento de los propios profesores.

¹⁹ Cochran-Smith, M., 1999, *Reinventar las prácticas de magisterio* en Pérez Gómez A. y ot *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Akal, Madrid

Una segunda relación es lo que la autora llama la disonancia crítica que alude a una incongruencia basada en una crítica radical de la enseñanza. En este tipo de relación, el problema que se identifica con las prácticas habituales es la tendencia a alentar perspectivas utilitarias y vocacionales sobre la enseñanza desde la escuela, reproduciendo las prácticas existentes. Pero, diversos estudios han demostrado que se presenta una cierta dificultad en los programas para utilizar las perspectivas críticas aprendidas en las Universidades, en nuestro caso en las instituciones de formación docente, que no son necesariamente usadas para criticar las experiencias de las prácticas.

Resulta por demás interesante esta relación ya que pondría en evidencia que los tan mentados "efectos liberalizadores" de las experiencias en las instituciones formadoras de docentes, quedarían en cierta forma diluidos por la gramática escolar. Lejos de liberar, muchos aspectos de la formación inicial son influencias que propician elementos conservadores en las que se advierte la relevancia sobre la crítica y el énfasis de la reflexión sobre aspectos objetivos o técnicos de la enseñanza y no sobre nudos críticos de la misma. EL mito de la influencia liberalizadora de las instituciones de formación se tambalea. Cabría entonces preguntarse: ¿qué tan innovadoras son las innovaciones?.

Estos programas al igual que los de la consonancia, también reflejan la hegemonía del conocimiento experto a pesar de que promuevan desde la teoría, la construcción de una "contra hegemonía" inserta en un lenguaje de posibilidades (Giroux y MacLaren, 1987)²⁰.

EL tercer acercamiento a la reinención de las prácticas, según Cochran-Smith, es la conexión entre los estudiantes que aprenden de la enseñanza en sus experiencias en la escuela con lo que aprenden en sus experiencias universitarias, a través de comunidades de aprendizaje mutuamente construidas. Los programas basados en la resonancia colaboradora se apoyan en la idea de que los esfuerzos conjuntos para preparar nuevos docentes crean oportunidades de aprendizaje diferentes y más enriquecedoras que las que las escuela o universidades puedan ofrecer por separado.

²⁰ Cit. en Cochran-Smith M.

Estos programas se apoyan en la idea de aprovechar la cultura educativa para modificar las perspectivas de los estudiantes, creando o utilizando, contextos que respalden su aprendizaje continuo en compañía de profesores experimentados que se comprometan activamente con los esfuerzos para reformar, investigar o transformar la enseñanza.

Creemos que para resignificar la práctica, nuestra formación docente debería apuntar a la conformación de comunidades de aprendizaje de estudiantes/formadores para trabajar y cuestionar lo que se da por sentado en la educación y que incluyan los siguientes aspectos:

- 1) Imaginar modos de unir teoría-práctica traducidos en procesos de investigación autocríticos y sistemáticos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización.
- 2) Promover una cultura de colaboración, donde todos los actores estén continuamente aprendiendo a enseñar y a la vez investigar sobre su propia enseñanza
- 3) Compartir el poder y construir un conocimiento de forma fluida y social
- 4) Explicitar marcos conceptuales generando espacios y concepciones comunes
- 5) Trabajar colaborativamente entre las instituciones de formación docente y los establecimientos de práctica.

A modo de reflexión final

A nuestro entender, la práctica docente va más allá de una simple reestructura o innovación curricular. Debería poder complejizarse para alterar el "ethos" institucional en articulación con las creencias de los docentes y estudiantes, así como y en forma fundamental, lograr un desarrollo profesional tanto de los formadores de formadores como de los futuros docentes, que otorgue sentido a su trabajo, en lugar de visualizarlo como meros procesos de entrenamiento externo.

Enculturizar la práctica, significa para nosotros replantear nuevas rutas a partir de viejos destinos, lograr un profesionalismo interactivo en el entendido de que, al decir de Fullan y Hargreaves (1999), *"El mayor problema en la enseñanza no es el de librarse de*

los "fósiles", sino el de crear, retener y motivar a los buenos docentes a lo largo de su carrera".