

LA FORMACIÓN DOCENTE ENTRE LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD¹

MONTAÑEZ, SILVIA SUSANA; MANCHINELLI, MARÍA LUCÍA,
DEMARTINI, MARÍA MERCEDES²

RESUMEN

Como docentes del Profesorado en Sociología², hemos transitado por distintas propuestas de trabajo. En principio recuperamos las herramientas teóricas y metodológicas de que disponíamos, por nuestra formación disciplinar, para abordar el proceso de trabajo como una instancia compleja en la que se interceptan los conocimientos disciplinares, pedagógicos-didácticos y el análisis institucional. Situación que nos permitió ubicar la instancia de Práctica como *proceso situado*, lo que, si bien sigue ofreciendo aspectos positivos, merece serios debates cada nuevo ciclo lectivo.

Actualmente la problemática que consideramos emergente apunta a las bases mismas de la formación docente. Se trata de ensayar algunas proposiciones que, a modo de ideas fuerza, nos alumbren acerca de la formación del docente en Ciencias Sociales. El contraste entre sujetos: los profesores de la asignatura, los alumnos que reciben al practicante, los alumnos practicantes y el docente formador.

La encrucijada de concebir la educación como proceso de *futuro* pone en tensión la misma visión de futuro, ya que, de la concepción circulante posmoderna de inmediatez, disfrute y fragilidad de futuros, surgen los “*Para qué y para quiénes formamos?*” La tensión entre sujetos educados en la modernidad, instituciones paradigmáticamente “modernas” y alumnos “posmodernos”, plantea una problemática todavía irresoluta.

PALABRAS CLAVE:

formación docente –sujetos alumnos – sujeto practicante - posmodernidad

ABSTRACT

As teachers of the Faculty in Sociology, we have gone through various work proposals. In principle we recover the theoretical and methodological tools at our disposal, our disciplinary training, to address the work process as a complex instance in which intercept disciplinary knowledge, pedagogical-didactic and institutional analysis. This situation allowed us to locate the instance of Practice as a situated process, which, while still providing positive aspects deserve serious debate each new school year.

Currently we consider emerging issues points to the very foundations of teacher education. This is to test certain propositions which, by way of key ideas, we shine on teacher education in Social Sciences. The contrast between subjects: the teachers of the course, students receive a practitioner, practitioners, students and the teacher trainer.

The crossroads of design education as a process of future tense puts the same vision as, circulating postmodern conception of immediacy and fragility of future enjoyment, arise “Why and for Whom we are?” The tension between educated in modern subjects, institutions paradigmatically “modern” and students “postmodern” poses a problem still unresolved.

KEY WORDS:

subject teacher training students - subject practitioner - postmodern

¹ Ponencia Presentada en las III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba. 2008.

² smontanez@unsj-cuim.edu.ar; lmanchinelli@unsj-cuim.edu.ar. Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.

INTRODUCCIÓN

La problemática que se considera emergente apunta a las bases mismas de la formación docente. Se trata de ensayar algunas proposiciones que, a modo de ideas fuerza, se plantean sobre la formación del docente: la tensión entre los sujetos enseñantes, los alumnos practicantes, los alumnos que reciben al practicante, el nivel de autonomía que posee en la institución donde desarrollará su práctica y las pautas indicadas por la institución formadora. En la concepción circulante posmoderna de inmediatez, disfrute y fragilidad de futuros, surgen interrogantes acerca de los “*para qué y para quienes formamos?*”. En suma, los profesores educados desde y para la modernidad, en instituciones modernas, atraviesan sus prácticas en relaciones con alumnos formados en la cultura posmodernista. Estas tensiones constituyen los nudos sobre los que se trata de reflexionar en este trabajo.

La experiencia como formadores de formadores en el profesorado de Sociología, carrera inserta en una institución de formación profesional que anexa la formación docente como alternativa, centralmente por su rápida salida laboral, brinda una impronta muy particular. El plan de estudios de Profesorado sólo cuenta con cuatro Talleres para resolver la preparación de un futuro docente, lo que representa un problema por el escaso espacio otorgado a esta formación. En este marco, los equipos de las cátedras de los Talleres III y IV debieron darse una estrategia que permitiera suplir el escaso espacio curricular destinado a la formación docente en la carrera y, específicamente, el referido a las instancias de *práctica y residencia* en las instituciones escolares donde desarrollaría su futura labor.

Las cátedras parten de concebir a la “formación docente”, como un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. En consecuencia, el espacio curricular se orienta a familiarizar al aspirante a docente con el ejercicio del rol, a través de un proceso de aprendizaje de construcción grupal del conocimiento teórico-práctico.

Tras haber transitado ya varios años en ésta tarea, los interrogantes que surgen son numerosos. Cada nuevo ciclo lectivo plantea diferentes desafíos referidos a la propia práctica y a la que se desarrollará en interacción con el grupo de alumnos.

La impronta de constituirse este profesorado como una carrera más, dentro de la Licenciatura

en Sociología, constituye uno de los problemas que hay que sortear debido a que los alumnos deciden elegir esta carrera, no como su única opción de estudio, sino como una alternativa de salida laboral. Esto plantea una dificultad a la hora de su formación, en cuanto muchos de ellos carecen de vocación o inclinación, si se quiere, hacia la docencia. Otra de las situaciones que se presentan es que año tras año los estudiantes presentan una preparación general escasa, constituyéndose en otro obstáculo a la hora de desarrollar los Talleres Docentes.

Las tendencias educativas que se impusieron a fines del siglo XX afirmaban que la enseñanza debía estar centrada en el alumno, lo que, en muchos casos, equivale a proponer que sea él quien decida por sí mismo lo que quiere aprender. Un currículo concreto, con la enumeración con lo que deben saber, es interpretado como una limitación al espíritu humano. En consecuencia, los nuevos docentes son preparados en muchos casos, para desconfiar de la autoridad y de la idea de que se espera que ellos sepan más que sus alumnos. El supuesto de que los docentes saben algo que los alumnos desconocen, en el que se sustentaba el paradigma tradicional, es reemplazado por el del igualitarismo escolar. El docente se convierte en guía o facilitador de los aprendizajes y a veces testigo que observa al niño como se educa a sí mismo. Como resultado de esta formación posmoderna, cada día importa menos la competencia concreta de los docentes, los que se capacitan en temas escasamente pertinentes con lo que enseñan, demostrando mucha preocupación por la didáctica y, no por lo que se supone, deben enseñar.

El arraigo de estas corrientes pedagógicas, a veces mal interpretadas, parecen coincidir con la tendencia actual a rehusar el esfuerzo que se asocia con la adquisición de conocimientos concretos pues sólo importa la opinión del estudiante, ya que el conocimiento pasó de moda. Habría que pensar que cuánto mayor sean sus conocimientos de los principios básicos, mejor preparados estarán para enfrentar las transformaciones complejas de su vida adulta, como bien lo resume Woodhead, un alto funcionario educativo británico: “*el mundo no es algo nebuloso y vago que está allí, flotando libremente, esperando nuestra opinión. Es algo sólido y real, y una educación que no enseñe a los jóvenes que nada se logra sin paciencia y autodisciplina, es una educación que no vale la pena adquirir*”.³

Resulta evidente que las expectativas de nuestra sociedad actual sobre los logros académicos de los estudiantes son muy modestos, se

3 Etcheverry, Guillermo J. “La tragedia educativa” Capítulo II, pag. 50. Edit. Fondo de cultura Económica. Argentina.

prioriza a veces de modo encubierto la adquisición de herramientas, cuando no directamente el cumplimiento de otras funciones que hoy se asignan a la escuela, fundamentalmente la asistencia social, tarea que fue tradicionalmente exclusiva de la familia. Esto último, constituye otro desafío para nuestros alumnos de práctica, es decir constituirse en sustitutos de familia, tarea no inherente a la función propia de la institución escolar.

II. DE TIEMPO Y FORMATOS

Con referencia a la instancia de “*formación*”, muy someramente, puede argumentarse que se cuenta con suficientes trabajos que han abordado esta temática en relación a la práctica docente, cuyos resultados señalan que los docentes expresan que su preparación fue muy poco práctica e irrelevante. Paradójicamente, como señala María C. Davini, el “análisis de los planes y programas de formación permite detectar las tendencias básicamente normativas y socializadoras, en términos de una baja teorización, un fuerte practicismo adaptativo a la “realidad” de la escuela primaria, un isomorfismo entre los contenidos que se enseñan y los de la currícula de la escuela básica”.

La oposición de miradas entre docentes y especialistas en educación, encubre posturas epistémicas diferentes sobre el conocimiento. La ruptura emerge desde la desmitificación del sentido absoluto y único del conocimiento; sentido que estuvo ausente en la formación recibida por el docente. Esta misma línea argumentista sostiene el profesor Andy Hargreaves, al exponer que la cuestión “de la formación docente”, en muchos casos, parece estar vinculada hacia la socialización en estructuras y prácticas de enseñanza no estáticas”.

Los programas de formación docente buscan introducir cambios en sus mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, confrontación de visiones del mundo y de puntos de vista divergentes., con el fin de cambiar sus “modos de hacer las cosas” en el aula y, de esta manera, cambiar los principios estructuradores del oficio. No obstante ello, las culturas institucionales vigentes en los espacios escolarizados existentes estructuran también los “modelos de ser docente”. Las trayectorias personales —educativas y familiares— atravesadas por las trayectorias institucionales conforman verdaderos “retratos culturales” que actúan como espejos en los que cada cual se mira para ser o dejar de ser, en la medida en que dichos retratos demandan ser de una forma o de otra, y con ello legitiman o descalifi-

can” (Susana García Salord). Persisten en consecuencia, los interrogantes sobre cómo construir nuevo conocimiento, nuevo aprendizaje desde las reconversiones actuales. Tendremos vino nuevo en los mismos viejos odres?

En este marco, “construirse como docente”, esto es adquirir disposiciones y posiciones es una extensa, e intensa construcción, que no puede definirse en un acto, en un momento del proceso de tal construcción, en un número finito de clases. Indagar sobre el “*sentido de práctica como aprendizaje de habilidades docentes*” puede permitirnos conformar algunas categorías analíticamente más ajustadas, refinando el resultado final de la evaluación, porque la debilidad no es sólo una “cuestión de tiempo”: no necesariamente más tiempo de práctica implica correlativamente mejores resultados”.-

Deben generarse en y desde las instituciones formadoras de docentes, que tienen el deber y la responsabilidad de formar a los educadores de las próximas generaciones con propuestas en las que el conocimiento sea actualizado, significativo disciplinar y socialmente.⁴

Los docentes de los institutos formadores de profesores suelen denunciar que los estudiantes, en muchos casos por su mala formación como producto del bajo rendimiento en los niveles anteriores, carecen del conocimiento referido al contenido que les corresponderá enseñar. Una vez denunciada la falta, ocupan el espacio cunicular de la formación docente en la enseñanza de dichos contenidos y, por lo tanto, contribuyen paradójicamente a una mayor desprofesionalización de la formación. Lo que se plantea sostenidamente es que el espacio de la formación se ve invadido por espacios curriculares de los niveles anteriores ante la falta de conocimiento de los alumnos ingresantes. En este sentido, sería conveniente generar una propuesta curricular que desde la perspectiva de los contenidos disciplinares integre: la reconstrucción teórico-epistemológica del campo, el estado del arte, las tradiciones de enseñanza y la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la producción del campo y en la enseñanza.

Quienes han participado en el programa de capacitación, destacan como principal logro la actualización académica en los contenidos y la posibilidad de contacto e intercambio con otros docentes y también destacaron la posibilidad de acceso a bibliografía actualizada. Asimismo manifiestan que se sienten satisfechos con las acciones de perfeccionamiento cuando hay actualización en la disciplina. Entre las críticas

4 Litwin, Edith y Maggio, Marina. “La formación docente en perspectiva”. En Revista IICE. N° 24. 9/ 2006 Pp. 60-65

destacan la ausencia de propuestas didácticas y la falta de adecuación a la realidad y las dificultades en la organización de los cursos, incluyendo la modalidad y época de cursada.

En cuanto a los destinatarios de las políticas de capacitación, se observa que es el docente individualmente el sujeto que debe ser “reconvertido”. Son cada una de las instituciones de formación docente las que deben acreditar a través de sus proyectos y la titulación de sus docentes. Mientras que la reforma articula su discurso en torno al proyecto institucional y al trabajo colectivo, la capacitación es definida desde las instancias centrales, sin participación de los docentes y está generalmente dirigida al docente en forma aislada.

Las perspectivas que acentúan el valor del conocimiento del profesor resaltan su papel como constructor de conocimientos y significados entendiendo que posee saberes que no pueden derivar de la investigación educativa. Sin embargo, distintos programas de investigación en educación han puesto de manifiesto que dos tipos de conocimientos son necesarios para las prácticas. El inmediato, utilizado cotidianamente y las construcciones conceptuales más generales y formalizadas. En este sentido, se puede decir que hay diferentes conocedores y diferentes objetos conocidos en el estudio de la enseñanza. Investigadores y profesores, desde posiciones e intencionalidades diferentes generan conocimiento a su vez diferente.

El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa la personalidad al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías.

III. VISIONES DE LA ENSEÑANZA Y LA PROFESIÓN

Mc Ewan plantea la necesidad de desarrollar nuevas líneas de pensamiento acerca de la enseñanza. Él advierte que la reflexión debiera asumir nuevas metas ligadas a explorar la multitud de formas en que es posible entender la enseñanza, y no tanto a definir este objeto de un modo esencial y ahistórico. De este modo, sostiene que “...el concepto de enseñanza está informado por las diversas prácticas a las que los maestros se dedican públicamente” (E. 1999). Un giro de este tipo posibilitará, en la visión del autor, nuevas articulaciones entre la teorización acerca de la enseñanza, el estudio empírico de la disciplina y las prácticas de los

maestros. Se puede decir que no sólo la enseñanza es una acción situada –lo que implica plantear la singularidad de los contextos de enseñanza de la que hablamos- sino que es desarrollada por sujetos también singulares, cuyas ideas, experiencias previas, motivaciones y contextos de trabajo permiten desplegar variadas formas de acción. La posibilidad de hablar de “formas” o “modalidades” de enseñanza se vincula con ello, pero también con el carácter complejo de la tarea.

Sobre el concepto de modelos profesionales. Etimológicamente, remite a las voces hispanas de “modulus” y “modus” que significan “molde” y “manera, modo y moda”, respectivamente. Los “modelos profesionales” son como conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional. Tales disposiciones se articulan en configuraciones de rasgos que definen el “ser” y el “deber ser” profesional, en determinado momento de la evolución de la profesión como campo. Siguiendo los aportes de Bourdieu cabe considerar que tales modelos expresan el producto de un proceso de acumulación de saberes que representan el legado de una herencia incorporada como capital cultural. ... *“Las relación entre modelos profesionales afines o en pugna puede ser interpretada en función del movimiento de fuerzas que, diferentes grupos e instituciones mantienen por la monopolización de espacios privilegiados en cuanto a la distribución del poder material y simbólico dentro del campo profesional mismo”.*

El mapa de las variables relativas a los procesos de enseñanza y de los problemas se complejiza cada vez más, convirtiéndose, a veces, en fuente de confusión y de parálisis. A la metáfora del artesano y del técnico, se antepusieron nuevas metáforas provenientes de una combinación entre las demandas del desempeño profesional en el contexto de las políticas de descentralización con las demandas generadas por el propio discurso pedagógico, didáctico y curricular; profesional reflexivo, docente investigador, el docente como mediador en los procesos de aprendizaje del alumno, la enseñanza como un oficio moral (Tom, 1980) o como una empresa artística (Woods, 1998). Ellas proveen imágenes, principios normativos y patrones generales de acción que se le presentan al profesor en su interacción con su comunidad profesional.

La enseñanza y las visiones acerca de ella, se complican además, porque han cambiado sustancialmente las condiciones de la escolarización y las demandas a la escuela. Poblaciones de estudiantes cada vez más diversas, deseos de más educación, la necesidad de educar con cierto grado de economía, conocimiento en constante expansión y prácticas sociales y cul-

turales cambiantes hacen que la enseñanza bajo las condiciones de la moderna escolarización sea mucho más compleja de lo que era.. Si a eso le añadimos los complicados marcos que devienen de la aplicación de determinadas políticas relativas al currículo y la evaluación de los sistemas educativos, el panorama termina de configurarse a veces con contornos altamente críticos.

El impacto que en las prácticas de enseñanza ha tenido esta mudanza de ideas y de los mundos simbólicos posibles acerca de la tarea de maestros y profesores conduce a la, pregunta acerca de si cambio o si algo mejoró esta tarea? Sobre el cambio, es sí, sobre si mejoró es materia opinable, ya que sólo es posible responderla desde criterios o parámetros o de combinaciones de ellos, ligados a lo que entendemos por buena enseñanza-.

Siguiendo los aportes de Bourdieu (1986) entendemos que los saberes incorporados durante el proceso de socialización profesional constituyen una porción del capital cultural acumulado a lo largo de la historia de la profesión.

Utilizamos el término “dimensión institucional del comportamiento profesional” para designar a este conjunto de saberes (en su carácter de normas y significados) que operan desde la singularidad de cada sujeto, generando cierta convergencia en los discursos y las acciones bajo la extrema diversidad que pueda presentar el estilo de desempeño de cada profesional en su situación particular de trabajo.

Este conjunto de saberes intervienen en el modo de operar del pensamiento práctico. Términos tales como “saberes en uso” (Malgivo, 1991); “teorías en uso” (Schon, 1978); “conocimiento de sentido común” (Berger y Luckmann, 1968); “conocimiento a mano” (Schutz y Luckmann, 1973). Schon (1992) plantea que se pueden discriminar tres niveles en los que interviene los saberes: 1) la acción profesional misma; 2) la reflexión en la acción y 3) la reflexión “sobre” la acción.

El conjunto de saberes constituyen contenidos básicos del proceso de socialización profesional que comienza a desarrollarse desde la misma formación de grado y que luego continúa desplegándose a lo largo de toda la trayectoria profesional del sujeto. Estos saberes institucionalizados en los contextos de formación y desempeño profesional proveen las bases de un “aparato legitimador” que posibilita otorgar “validez cognoscitiva” al modo como cada profesional actúa y piensa los hechos y resultados de su propia práctica, dando lugar a distintos

estilos de prácticas. Entre el modelo profesional (abstracto e ideal) y el estilo de desempeño (concreto y singular) existe un nivel intermedio cuyo análisis resulta indispensable.

En suma, la *Práctica profesional de formación*, da lugar a una subunidad organizativa y pedagógica con características idiosincrásicas que la diferencian del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera, la que presenta los siguientes rasgos invariantes, de acuerdo con lo planteado por Marcela Andreozzi⁵: a) poseen una *finalidad* específica que imprime cierta direccionalidad y sentido a las actividades que en ellas se ofrecen; b) promover aprendizajes vinculados con la habilitación instrumental, social y emocional para el desempeño de roles profesionales particulares; c) el entrenamiento “en servicio” ofrece, *desde el plano de lo real*, la posibilidad de tomar contacto directo con el mundo del trabajo; d) el *plano de lo simbólico*, adquieren para los sujetos el significado de un escenario desde el cual desarrollar una experiencia de naturaleza “iniciática”; e) en lo que respecta a su *inserción institucional*, el ciclo de práctica profesional presenta un rasgo que le es propio, y que en muchas oportunidades opera como una fuente de tensión específica y f) en cuanto a los rasgos del *encuadre* que las caracteriza, hemos planteado que las prácticas se diferencian substantivamente de cualquier otra situación de formación en los siguientes aspectos: 1) el espacio y el tiempo; 2) la tarea del practicante en actividades de rutina; actividades inherentes al servicio profesional que se presta; actividades de apoyo y actividades de apoyo y asistencia técnica; 3) recursos e instrumentos de trabajo.

A modo de síntesis, los saberes utilizados en la acción profesional misma, así como también aquellos que se ponen en juego en la reflexión in situ y a posteriori, constituyen la “materia prima” con que opera el pensamiento práctico. De este modo, la instancia de práctica opera como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al “ser” y al “deber ser” profesional. El pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto.

Precisamente, de esto se trata el planteo: los actuales sujetos y sus “marcas sociales” se evidencian en los modos de operar como futuros profesores —hoy alumnos—. Los tiempos y espacios son asumidos con laxitud, el sentido de responsabilidad y compromiso se manifiestan con tal displicencia que distan de una for-

5 Andreozzi, Marcela “El impacto formativo de la práctica”. Avances de investigación Revista IICE. Año V. Nº 9. 10/96. pag. 23

mación profesional pertinente. Desde lo institucional, la dificultad que encuentra el practicante es hacer que su práctica se inserte como totalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto aparece como un momento en el tiempo, como un “compartimiento estanco”. Además, la formación disciplinar del practicante, con gran peso teórico, asienta la preocupación en “cómo hacer para “transmitir” —bajo el supuesto de que conoce el “qué”— un conocimiento ajeno a unos destinatarios que, aun en un tiempo generacional próximo, rondan también por carriles fuertemente alejados del interés por el conocimiento. La Práctica aparece entonces, como una acción estéril.

REFLEXIONES FINALES

La modernidad se comprendía estéticamente como una época de proyectos que querían obligarnos a ser felices: debíamos ser seres ilustrados, al punto de llegar a ser esencias pensantes, sujetos autónomos y ciudadanos mayores de edad...sin embargo, cien años de modernidad han demostrado lo siguiente: se trataba de sobreexigencias y de ofrecimientos impuestos de felicidad. ...y a cambio de este enorme alivio, la posmodernidad exige con mucho gusto un precio: para ella no hay futuro que se pueda anticipar. No es otra cosa que la deconstrucción aliviada de aquello que dejó detrás de sí. O para decirlo con un concepto de los constructivistas estadounidenses: la posmodernidad es la *redescription* de la modernidad.⁶

Con la presión actual de las nuevas tecnologías informáticas, se tiende a interpretar todos los problemas como problemas de ignorancia. Sin embargo, las cuestiones de sentido y los problemas de orientación no se pueden resolver con información. El problema no es la ignorancia, sino la confusión. Y en situaciones confusas se verifica que cuanto más información hay, mayor es la inseguridad y menor la aceptación. Así, el mundo moderno nos obliga a compensar la ignorancia con confianza. Los

sociólogos lo llaman absorción de la inseguridad. Evidentemente, la medida del progreso de la civilización no es aquello que piensan los hombres, sino lo que se ahorran de pensar.

La desaparición del sentido de la historia, el modo en que todo nuestro sistema social contemporáneo empezó a perder poco a poco su capacidad de retener su propio pasado y a vivir en un presente perpetuo y un cambio permanente que anula tradiciones y saberes socialmente significativos, obliga a rescatar la función informativa, para ayudarnos a actuar sobre nuestra amnesia histórica.

Las características de las prácticas objeto de análisis, significadas como prácticas sociales históricamente determinadas, recuperan en el marco de esta propuesta los aportes de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa, con especial énfasis en las siguientes cuestiones: la recuperación de la categoría vida cotidiana; la dialéctica permanente teoría-empiría en el proceso de indagación; los recaudos propios de los abordajes cualitativos (enfoque progresivo, flexibilidad y pluralismo metodológico, la particular relación descripción e interpretación, la exigencia de validación en las diferentes instancias y por tanto la necesidad de triangulación permanente, la convicción de que no se trata de realizar generalizaciones sino preservar diferencias y descubrir recurrencias). En suma, se trata de lograr la mayor comprensión posible, sin intención de explicaciones totalizantes.

La investigación producida por Gloria Edelstein y equipo, postula que una mejora en las prácticas de enseñanza cotidianas, se rige por una temporalidad diferente, pospone la intervención hasta lograr el mayor nivel de comprensión posible. El centro de preocupación ronda, en consecuencia, en el hecho de que “en tanto las prácticas pedagógicas actualizan ciertas selecciones de elementos propios de la estructura representacional que el sujeto porta, un cambio de las prácticas exige una modificación concomitante de las representaciones de la formación”.⁷

BIBLIOGRAFIA

- ANDREOZZI, Marcela (1996) “El impacto formativo de la práctica”. Avances de investigación Revista IICE. Año V. N° 9. 10/96.
- BOLZ, Norbert. “Más allá de las grandes teorías: el happy end de la historia”. s/d.
- ETCHEVERRY, Guillermo J. (2007) *La tragedia educativa*. Edit. Fondo de cultura Económica. Argentina.
- LITWIN, Edith y MAGGIO, Marina (2006) “La formación docente en perspectiva”. En Revista IICE. N° 24. 9/ 2006
- MASTACHE, Anahí V. (2003) “La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición?” en Revista del IICE Año XI N° 21. 9/2003.

6 BOLZ, Norbert “Más allá de las grandes teorías: el *happy end* de la historia”(179-190)