



Formación docente: continuidades, rupturas y desafíos

Baigorri, Pablo Enrique

Fecha de recepción: 04/05/2018

Fecha de aprobación: 18/05/2018

Eje: Formación docente e investigativa

Resumen

Este trabajo tiene como principal objetivo presentar algunas continuidades, rupturas y desafíos de la formación inicial de los futuros docentes de francés en la Carrera del Profesorado de Francés de La Rioja. La renovación de la formación inicial, impulsada por la Resolución Ministerial 24/2007, implicó un largo y arduo proceso de discusiones, intercambios y toma de decisiones en el marco de los lineamientos políticos y educativos nacionales y provinciales.

En nuestro caso particular, el trabajo cobró mayor fuerza en 2013 cuando -después de instancias de trabajo institucional- se inició la etapa de elaboración del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para la formación de los profesores de francés. Toda renovación implica transformaciones y, como tal, era necesario pensar la formación inicial a partir de nuevos enfoques, necesidades y contextos. El Campo de la Formación Específica, particularmente, tuvo que repensar sus unidades curriculares, sus finalidades formativas, sus contenidos y las articulaciones con el Campo de Formación General y con el Campo de la Práctica Profesional, eje central de la formación docente que entra en proceso de retroalimentación con los otros.

En el año 2014 se implementa el nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional, con el acompañamiento y la asistencia técnica del referente del Área de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Superior.

Hoy, a cuatro años de su puesta en marcha y, en función del acompañamiento y monitoreo como también de las propias experiencias en las aulas, estamos en condiciones de puntualizar ciertas continuidades, rupturas y desafíos en relación a la formación transmitida durante más de diez años en el marco del Diseño Curricular



Institucional^I y según el desarrollo del actual Diseño Curricular Jurisdiccional para la formación docente.

Introducción

La renovación de la formación inicial, impulsada por la Resolución N° 24/2007 del CFE, implicó un largo y arduo proceso de discusiones, intercambios y toma de decisiones, considerando los lineamientos educativos nacionales y jurisdiccionales. En nuestro caso particular, el trabajo cobró mayor fuerza en el año 2013 cuando - después de distintas instancias de trabajo institucional y jurisdiccional- se inició la etapa de elaboración del actual Diseño Curricular Jurisdiccional de Francés.

Toda renovación implica modificaciones y transformaciones y, como tal, era necesario pensar la formación inicial a partir de la actualización de nuevos enfoques, necesidades y contextos. Las principales necesidades de la formación tuvieron como disparador dos preguntas –simples en su enunciación pero complejas a la hora de encontrar sus respuestas- “¿qué deben saber los profesores de cada nivel para enseñar hoy? y ¿qué debe aprender el futuro docente (de francés)^{II} para el ejercicio de su profesión en una escuela inclusiva?” (Diseño Curricular Jurisdiccional de Francés, 2014:10). A partir de estos interrogantes el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Práctica Profesional tuvieron que replantearse y redefinir sus unidades curriculares, finalidades formativas, contenidos y contemplar posibles articulaciones entre los tres campos, sin perder de vista la centralidad que tiene la práctica profesional en la formación docente.

Cuatro años después de la implementación y desarrollo del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional y, junto al acompañamiento técnico y las propias experiencias en las aulas, este trabajo tiene por objetivo puntualizar ciertas continuidades, rupturas y desafíos en la formación inicial de los estudiantes de la Carrera del Profesorado de Francés de La Rioja.

^I El Diseño Curricular Institucional tuvo vigencia para la Carrera del Profesorado de Francés desde el año 2000 hasta el 2013 puesto que no todos los nuevos diseños jurisdiccionales se implementaron en el año 2014.

^{II} El agregado nos pertenece.



Continuidades

La principal continuidad es la división y consecuente jerarquización del objeto lengua-cultura. Aun cuando sabemos que se trata de un binomio inseparable, el abordaje de las dimensiones culturales se reduce frecuentemente a la simple función de decorado o de auxiliar de la enseñanza de la lengua (Beacco, 2000: 46, 65). En este sentido, la jerarquía es notable y, didácticamente, muchos de los soportes para enseñar contenidos culturales son explotados por su potencialidad lingüística y se convierten en disparadores de actividades comunicativas o discursivas propicias para la corrección de elementos lingüísticos y/o estructurantes de los discursos. “En la pareja lengua/civilización, no es difícil reconocer hacia dónde se inclina la balanza” (Beacco, 2000: 77)^{III}. Del mismo modo, pero en otro plano, la jerarquía entre la lengua escrita y la lengua oral es más que evidente.

En este contexto, al trabajar la comprensión de discursos escritos y orales, las dificultades no están ligadas estrictamente a lo lingüístico, sino al desconocimiento de lo cultural vehiculado en alusión a nombres propios o de lugares; fiestas y tradiciones; siglas reconocidas por su referente y su uso corriente; citas connotativas de hechos y personajes históricos; expresiones idiomáticas frecuentes con orígenes en acontecimientos del pasado; intérpretes de la canción francesa que trascienden el ámbito musical para formar parte de la cultura nacional y por qué no universal. Es decir, la cultura cotidiana queda desvinculada de la lengua como lugar de anclaje y el abordaje se ve limitado a la lectura (o escucha) a los fines de adquirir nueva información, acumularla o restituirla, según sea el caso.

Otra continuidad -correlato de la anterior- se enmarca en lo que Beacco denomina metodología *ordinaire*^{IV} (2000: 77), presente en la mayoría de las prácticas de clase de francés. Entendida como hábitos de enseñanza, cristalizados a través del tiempo y difícilmente modificables, esta metodología se visualiza en la no diferenciación de los enfoques para la enseñanza de los contenidos lingüísticos y culturales; una cohesión metodológica alrededor de una unidad esencialmente temática; la articulación en torno a un único soporte; actividades de sistematización poco

^{III}La traducción es nuestra.

^{IV}En el año 1995, el autor llamó a este tipo de metodología *circulante* y, años más tarde, *ordinaire*.



diversas en relación al léxico, la gramática y la fonética; y un amplio uso del ejercicio *à trous*^V. Siguiendo el pensamiento del autor, Pasquale se refiere a la inercia de ciertas prácticas, de ideas y tradiciones poco probables de erradicar, tratándose en la mayoría de los casos de la reproducción de la propia matriz formativa de los formadores y la dificultad de conciliar la teoría y la práctica y lo general y lo específico como dialécticos y no como antagónicos (Pasquale, 2015: 54). Este tipo de metodologías crea comportamientos y hábitos en los estudiantes que, frente a otras metodologías, se sienten desestabilizados y desorientados.

Ante la ausencia de una metodología específica para la enseñanza de lo cultural, la noción de “construcción metodológica” de Gloria Edelstein puede presentarse como una respuesta eficaz a esta problemática. Para la autora, es necesario –antes que nada- tomar distancia de posturas en las que subyacen supuestos de homogeneidad con respecto al método de enseñanza y a los sujetos de aprendizaje. Esto exige al docente la elaboración de una propuesta de enseñanza en la que la construcción metodológica es el fruto de un acto creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los estudiantes y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1996:85)

Teniendo en cuenta estas consideraciones, una construcción metodológica para la enseñanza de contenidos culturales puede incluir las siguientes estrategias: (i) diferenciar el objeto lengua-cultura y las actividades relativas a uno o a otro ámbito (y evitar así desvirtuar la finalidad original); (ii) no privilegiar lo que resulta demasiado “parecido” a la cultura materna de los sujetos que aprenden (porque las características de la cultura extranjera pierden interés para ellos, la “extrañeza” y “lo extraño” sigue siendo un factor motivante); (iii) reconocer las diferencias entre los recursos didácticos y su explotación (para no confundir los recursos destinados a la enseñanza de la lengua y aquellos elaborados para enseñar la cultura); (iv) recuperar las representaciones iniciales de los estudiantes (que se presentan a menudo de manera cerrada, en bruto, neutrales o con cierta carga afectiva) para

^V Tipología de ejercicio en el que se debe completar con elementos de la gramática o lexicales.



demostrar(les) la complejidad cultural; (v) inferir informaciones sobre la cultura extranjera a partir de palabras o de expresiones idiomáticas; (vi) identificar “indicios” por medio de la observación de elementos paratextuales; (vii) interpretar la realidad configurada por hechos, fenómenos, procesos, y otros acercándolos a otros hechos de la misma naturaleza para poder detectar coherencias, evoluciones o grietas más o menos estables; (viii) hacer “hablar” a los elementos presentados de forma aislada puesto que -al no transmitir información explícita de la cultura extranjera- es necesario interrogarlos; (ix) proponer ejercicios o actividades para informarse (examinar hábitos y comportamientos, identificar íconos y símbolos de ambas culturas, entre otros) y ejercicios o actividades para interpretar (identificar estereotipos, actualizar categorías universales, analizar elementos de la cotidianeidad, etcétera).

La literatura francesa y su enseñanza

Cuando nos referimos a la literatura francesa estamos –en este caso puntual- frente a un *continuum* que engloba dos aspectos de gran relevancia: el corpus literario a enseñar, el cual remite a lo que conocemos comúnmente como *canon literario* –sin pretender entrar en disquisiciones acerca de lo que se entiende como tal- y su enseñanza que, por lo general, está enmarcada en un enfoque más bien tradicional, de corte teórico y con la impronta de clase magistral.

El docente se propone como objetivo exponer el contenido y promover su apropiación y comprensión por parte de los estudiantes. Sin embargo, esta metodología deja poco margen a la participación de estos, la cual se suscita generalmente por medio de la formulación de preguntas y del planteamiento de debates sobre el contenido en cuestión. Se busca, en definitiva, despertar o ahondar el interés por el hecho literario y abrir nuevas posibilidades a su comprensión, lo cual se ve relativamente limitado en función de este enfoque tradicional.

En relación a lo metodológico, es común el abordaje de la noción de género que reposa sobre una larga tradición literaria, operante al nivel del emisor y del receptor. Por consiguiente, explotar los aspectos genéricos y hacer identificar la pertenencia de un texto a un género determinado es una práctica habitual. Asimismo, se solicita



explicitar en cada secuencia del texto la trama que domina, preservando por cierto el carácter abierto de cada texto. Al respecto, los trabajos de narratología son los más difundidos, y el ejemplo del cuento, el más conocido, con su fórmula mágica *Il était une fois...*^{VI}. Sin embargo, la literatura moderna y contemporánea, rica en cuentos especialmente iniciáticos, permanece prácticamente ausente en la selección de contenidos.

La explicación de los textos forma parte también de esta metodología y ocupa un lugar de preponderancia. A menudo cuestionada, es loable señalar que su naturaleza ha evolucionado: la explicación deja de estar centrada en la univocidad del texto para dar lugar a la pluralidad de interpretaciones.

Después de la lectura y la respectiva explicación del texto, se suele solicitar a los estudiantes hacer el *récit*^{VII}, cuya esencia no pretende reducir el texto a una práctica mecánica sino a poner en valor aspectos constitutivos del mismo. No obstante, este se desvirtúa cuando deviene una actividad recurrente que no va más allá de la producción lingüística y soslaya todo aspecto temático y cultural.

A continuación algunas estrategias que –creemos- pueden romper con el monolitismo de esta metodología: i) adquirir herramientas de análisis que se apliquen de manera autónoma a cualquier texto; ii) trabajar sobre la polisemia textual y conducir a los estudiantes sobre pistas de lectura diferentes para darles la posibilidad de decir y no de parafrasear las evidencias; iii) orientar la lectura hacia elementos connotados o puntos connotativos con el objetivo de crear redes interpretativas diversas; iv) mostrarles cómo la lengua nombra y vuelve a nombrar el mundo y las temáticas universales centradas en la condición humana; v) elaborar y poner en marcha recorridos lectores sobre temáticas que atraviesan distintos momentos históricos y contextos socioeconómicos y culturales; vi) inferir la visión del mundo del autor a los efectos de comparar, interpretar y sacar conclusiones; vii) propiciar la observación y la constatación del texto literario como vehículo de una cultura que, por esencia, es mestiza y mestizada. Estos aportes –algunos de ellos ya

^{VI} Se trata de la frase “Había una vez...”, conocida por su presencia en los cuentos maravillosos.

^{VII} En español, “relato”.



conocidos- pueden ser útiles si se busca dinamizar las clases y enseñar la literatura de una manera más motivadora y dinámica.

Por último –pero no por ello menos importante-, la enseñanza de la literatura debe desarrollar en los estudiantes una verdadera competencia lectora, productora de sentido y, como tal, transformarlos en productores. Se trata de generar una lectura “creadora”, “inspiradora” que se convierte finalmente en lectura-escritura. Si su enseñanza no implica la escritura, podríamos decir que la literatura sigue esperando ser enseñada.

La literatura francófona y su enseñanza

Otra realidad de este *continuum* –y que paradójicamente debería ser una ruptura- es el corpus de literatura de expresión francesa que debería ser enseñado. Si bien el Diseño Curricular Jurisdiccional prescribe el abordaje de los autores más reconocidos de la literatura francófona -como punto de partida para avanzar en el descubrimiento de otros-, lo cierto es que se *privilegia la literatura de autores franceses*. Del mismo modo, a las finalidades formativas explicitadas en este documento para las materias Literatura francesa y francófona I y II (cfr. pp. 173-174), se podría añadir otras como: enseñar la literatura de expresión francesa para demostrar a los estudiantes la riqueza lingüística y cultural que encierra; hacerles tomar consciencia de su aspecto universal; incitarlos a descubrir otras civilizaciones expresadas por y gracias a una misma lengua y, por qué no, animarlos a participar de esta misma cultura a través de la escritura personal y creativa.

Sabemos bien que el conocimiento de las literaturas francófonas no es fácil, y que el manejo de la lengua francesa no es condición suficiente para su enseñanza. Hay obstáculos de otra índole para su tratamiento, como lo es la centralidad y la hegemonía de Francia a la hora de explorar otras manifestaciones literarias. Sin embargo, estas literaturas merecen ser exploradas y difundidas. Sería legítimo no privar a los estudiantes de los textos más originales de expresión francesa que los introduciría en un universo de pensamiento y sensibilidad diferente al de la Francia metropolitana y, a menudo, del pensamiento europeo. Además de legítimo, sería interesante propiciar el encuentro con una sociedad, una historia, una cosmovisión



que no son las del Hexágono y, simultáneamente, generar la dificultad –en tanto lector- de descifrar los implícitos culturales que se refieren a la civilización de donde proviene el escritor. Atravesar esta experiencia de interpretación de los implícitos es ver la parte opaca de la cultura del otro, es adentrarse en la estética de lo diverso.

Relacionado con la problemática del “qué se enseña” (o se debería enseñar) de la literatura francófona, persiste la problemática del “cómo enseñarla”. En este sentido, sería vano intentar definir una metodología particular ya que no hay un método único y la diversidad de variables existentes impiden esta definición. Es más productivo recuperar la noción de construcciones metodológicas y materializarlas considerando sus componentes esenciales. Hay dos estrategias que nos parecen valiosas y que no habría que dejar de lado en estas construcciones: i) tratar las fronteras etno-políticas que existen y subyacen cuando se habla de literatura francófona como un todo, como un gran corpus literario; y ii) indagar en los hechos y factores constitutivos de las literaturas francófonas y visualizar sus relaciones con la literatura francesa y con las otras literaturas nacionales.

Cualquiera sea la obra y el autor, lo que sí es un propósito y se vuelve prioritario es contribuir al desarrollo de una competencia lectora en los estudiantes y conducirlos al diálogo intercultural utilizando para ello las adquisiciones de su cultura materna. Establecer pasarelas entre las culturas buscando los puntos de encuentro fundamentales -más allá de cualquier época y frontera- permite fusionar, por una parte, el aprendizaje de la lengua y de la cultura extranjera y, por otra, el de la propia cultura de los estudiantes.

En definitiva, la literatura es una vasta red donde se encuentran y se separan puntos de vista, visiones del mundo distintas y cercanas, se revelan similitudes y diferencias. Actualizar los universales y las singularidades respecto a distintas temáticas es considerar los aspectos intrínsecos de la literatura, e inscribirla en una perspectiva didáctica que da sentido a su estudio en la formación docente inicial.

Rupturas

Los sujetos de la educación abordados en la formación específica



La incorporación de la unidad curricular Sujetos de la educación al Campo de la Formación Específica marca una notable ruptura en tres aspectos: sus temáticas, su enfoque y los responsables de su enseñanza. Se trata de un profesor de francés el encargado de enseñar quiénes son los sujetos que aprenden la lengua-cultura francesa y cómo la aprenden, ya que es un conocedor de quienes participan en este proceso como así también de las estrategias cognitivas que ponen en juego para apropiarse del nuevo código lingüístico y cultural.

Esta formación -tradicionalmente a cargo de docentes generalistas y desde una perspectiva más bien psico-evolutiva- ya no concibe al sujeto como un ser unitario que prescinde del otro para constituirse como tal, sino que lo hace en y por medio de la interacción con el otro. Se busca dejar de lado la mirada homogeneizada sobre el sujeto y las etapas de la vida para entender que cada uno de ellos es una construcción abierta y permanente, determinada por coordenadas socio-históricas y culturales y por redes de experiencias organizadas en relación con la alteridad. Se trata de otorgar al estudiante-futuro profesor de francés ciertas herramientas para poder comprender los procesos de constitución identitaria y los comportamientos de sus futuros alumnos en este proceso, lo que no significa en absoluto soslayar la formación pedagógico-didáctica sino complementarla y enriquecerla. Al respecto, Klett retoma a Puren para referirse al concepto de “didáctica multidimensional” que debe tener en cuenta tanto la complejidad del objeto de estudio y las diferentes dimensiones que interactúan entre sí como el aspecto multifacético [y complejo] del sujeto que aprende una lengua-cultura extranjera. (Puren, 1994:170) En este sentido, el docente formador no solo debe enseñar lo específico de la lengua-cultura sino también la implicancia de las dimensiones corporal, psicológica, cognitiva y emocional del sujeto al momento de apropiarse de ese “objeto extraño y extranjero” y de interactuar con él, lo que le genera una diversidad de actitudes, reacciones y sentimientos.

El trabajo en clase interpela e invita permanentemente al estudiante a situarse en el escenario escolar para dar respuestas concretas a situaciones hipotéticas o reales, haciéndolo desde las nuevas miradas y concepciones sobre el sujeto de la educación, aquel que llega a la escuela “[...] con el cuerpo a medio hacer y su

40



familia auestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada [...] (Pennac, 2010:50-51).^{VIII}

Las experiencias realizadas con los estudiantes hasta el presente, recuperando sus biografías escolares y recurriendo a la reflexión personal y a los aportes teóricos, reafirman la relevancia y la significatividad de esta asignatura en su formación y posterior inserción en instituciones habitadas por sujetos complejos, con pocas o muchas aptitudes para aprender francés, motivados o apáticos, pero con un denominador común al cual deberán atender: su singularidad en permanente vulnerabilidad.

La importancia de la evaluación sumativa por sobre la evaluación procesual

En contextos de formación como el nuestro, la evaluación es contenido y práctica a la vez y, a lo largo del tiempo, se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los estudiantes respecto a la memorización de conceptos, la destreza gramatical, el caudal léxico, las habilidades lingüísticas, entre otros, que debían ser demostrados en un examen final, solapando los procesos de aprendizaje muchas veces satisfactorios y en condiciones de ser aprobados y acreditados.

La transformación curricular merecía también poner en discusión la evaluación y los modos de evaluar, los cuales consideraban únicamente el producto final, tal como estaba contemplado en el Diseño Curricular Institucional y su régimen de evaluación. Surgió entonces la necesidad de implementar cambios en el Campo de la Formación Específica respecto de las prácticas evaluativas haciendo foco en el desarrollo de las capacidades lingüístico-comunicativas y atendiendo a las fortalezas y debilidades de los estudiantes con el propósito de hacer las intervenciones pertinentes. De este modo, se intenta romper con una práctica tradicional y hegemónica centrada en la evaluación sumativa para revalorizar la *evaluación procesual*, que facilita además el avance en las trayectorias formativas.

^{VIII}De la novela *Mal d'écoles*(Mal de escuelas), de Daniel Pennac, en la que el autor hace una analogía de los alumnos con la cebolla recubierta de capas de pesadumbre, inquietud, rencor, cólera, deseos, que el docente debe "sacar" en cada clase.



Así y todo, este tipo de evaluación no deja de ser un desafío más porque, en una cultura donde siempre ha dominado la calificación, hay que enseñar a los estudiantes esta nueva manera de comprender la evaluación y, a la vez, aceptar los tiempos de aprendizaje de los alumnos –y no los tiempos reales-, el tiempo de aprendizaje de los docentes y de planificar cómo se enseña y se evalúa (Anijovich, 2009:47).

Desafíos

La docencia como un oficio y el Campo de la Práctica Profesional como el espacio propicio para enseñar el oficio de enseñar

En este punto, Alliaud (2014: 5) nos presenta un doble desafío para la formación inicial: repensar la docencia como un *oficio* y convertir el Campo de la Práctica Profesional en el espacio privilegiado para enseñar el oficio de enseñar.

Entender la enseñanza como un *oficio* tiene como objetivo principal transformar a las personas en algo distinto a lo que eran, en medio de coordenadas tan cambiadas y cambiantes como las que atraviesan a la escuela de hoy y, en contrapunto, a las gramáticas escolares enraizadas y perennes. (Alliaud, 2017: 35)

La enseñanza es un *trabajo artesanal*, como la habilidad de hacer algo bien, por el simple hecho de hacerlo del mismo modo. No obstante, toma distancia de otros oficios y ocupaciones porque supera el carácter mecánico e instrumental –la lógica aplicacionista que sostiene todavía a la práctica de enseñanza- y conlleva el compromiso, el sentimiento y el pensamiento en términos de reflexión sobre la tarea que se está haciendo. Y para hacerla, además de los saberes y destrezas necesarios, también se requiere de principios y valores. Asimismo, exige una dimensión vocacional que supera toda recompensa. En este sentido, nos parece oportuno señalar que los profesores de francés siguen dando pruebas de su vocación y de su creatividad frente a las condiciones pedagógicas y materiales tan poco óptimas pero muy frecuentes en las cuales se enseña la lengua-cultura francesa. Tienen que apelar a su capacidad creativa para hacer y actuar y no permanecer inertes o anularse ante la incertidumbre que generan las políticas



educativas y lingüísticas, hegemónicas y monolíticas, que privilegian una única lengua extranjera.

Alliaud (2017: 82) sostiene que el oficio de enseñar se debe ir construyendo en todas las instancias del recorrido formativo de los estudiantes. Y para ello es menester convocar al saber que se produce al enseñar, invitar a la experiencia para re-crear formas o maneras de formar que superen la escisión entre la teoría y la práctica, la distancia entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción, condiciones sin las cuales no se puede llegar a ser artesanos.

Por otra parte, es imperiosa la necesidad de repensar la práctica desde otra lógica que no sea la que aún pervive en los institutos formadores: enseñar la teoría al principio para aplicarla al final del recorrido. Por el contrario, se trata de pensarla como un punto de partida y no de llegada -y en el medio- un trayecto basado en un hacer constante como base para el desarrollo de capacidades profesionales, tarea que corresponde -principalmente- a quienes llevan adelante la formación en la práctica profesional. Esta tarea no excluye ciertamente a los otros dos campos que nutren a la práctica con sus conocimientos y experiencias y al mismo tiempo responden a sus demandas.

La práctica debe ser entendida y desarrollada como espacios creadores de las condiciones así como de los dispositivos para enseñar a enseñar, variados y adaptables a las realidades de la educación contemporánea. Puntualmente, el formador debe enseñar el oficio de enseñar a aquellos que todavía no lo tienen, conjugando el saber y con la experticia.

Desde la perspectiva de Perrenoud, el campo de la práctica es el espacio más propicio para enseñar a los futuros docentes a organizar y animar situaciones de aprendizaje. Dicho así pareciera redundante por tratarse de una las finalidades intrínsecas de la práctica pero en la realidad no es así. Muchos de los estudiantes – incluso habiendo atravesado diversas experiencias de práctica docente- no se sienten “diseñadores y animadores de situaciones de aprendizaje” y es lógico porque no es algo espontáneo. Es parte del trabajo que todo formador debe hacer en el marco de la práctica, lo que implica generar indefectiblemente en los practicantes la *voluntad de elaborar situaciones didácticas óptimas*. Es probable que



estas situaciones incluyan la realización de ejercicios clásicos y puesta en marcha de procedimientos básicos, conocidos, porque dan buenos resultados, pero no debieran ser el alfa y el omega del trabajo en el aula. Hay que recurrir al tiempo, a la creatividad y a las capacidades profesionales necesarias para crear *situaciones de aprendizaje amplias, abiertas, con sentido y control*, que involucran la investigación, la identificación y la resolución de problemas.

Diseñar y animar situaciones de aprendizaje sostenidas por construcciones metodológicas flexibles y modificables exige conocer los contenidos a ser enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; insistir sobre los errores y los obstáculos al aprendizaje; construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas variadas; entre otros (Perrenoud, 2018: 17-19).

Formar un docente con capacidad reflexiva

Este es otro de los grandes desafíos para la formación inicial hoy. Y viene de la mano de la incorporación del *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*^{IX}, nueva herramienta curricular que pone el acento en aquellas capacidades profesionales que se deben promover en todo futuro docente más allá de las particularidades de su jurisdicción y de las especificidades de la disciplina, modalidad y área para la que se forma.

Este nuevo documento define las capacidades como “construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas y situarlas), de una manera adecuada y eficaz para resolver problemas característicos de la actividad docente” (2018: 1), las capacidades no se desarrollan espontáneamente sino que implican un largo proceso que inicia desde los primeros momentos de la formación inicial y requiere el aporte de todas las unidades curriculares debido a la multiplicidad de saberes.

Consideramos que la reflexión es una capacidad básica y transversal, no obstante, está muy ausente en los estudiantes que transitan el recorrido de la práctica

^{IX}Aprobado por Resolución del CFE N° 337/18.



profesional. Porque no se trata de una reflexión ocasional o episódica, sino de una práctica reflexiva, metódica y regulada. Un docente reflexivo no deja de reflexionar, incluso ante la ausencia de dificultades, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y le permite visualizar los progresos en su oficio. Le posibilita la construcción de nuevos saberes para intervenir y revisar constantemente sus objetivos, sus propuestas y sus conocimientos. Se vuelve capaz de teorizar sobre su propia práctica, plantearse interrogantes, comprender sus fracasos y proyectarse en el futuro con cambios, ajustes y nuevas expectativas (Perrenoud, 2017: 43).

La práctica reflexiva es un *trabajo* que implica una tarea de articulación de saberes y de diferentes dispositivos que siguen siendo insuficientes y endeble debido a múltiples factores, entre los cuales se observa la falta de marcos conceptuales y el manejo de categorías didácticas que aseguren sistematicidad en el análisis para alcanzar diferentes niveles de profundidad y complejidad.

Formar practicantes reflexivos debe ser un propósito, principalmente, para los docentes a cargo del Campo de la Práctica Profesional, pero no es excluyente de los otros campos formativos. Es un trabajo que debe ser planificado y necesita –en ciertos casos- renunciar a la sobrecarga de contenidos disciplinares y metodológicos para prever espacios y tiempos destinados a la observación, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional, entendiendo la resolución de problemas como la realización de intervenciones concretas y oportunas. Lograr un cierto equilibrio entre tiempos de intervención en el terreno y tiempos de análisis y reflexión en el aula y viceversa es de gran importancia para lograr este propósito. En este sentido, el saber contextual resulta indispensable ya que induce al practicante a la elección de las estrategias o habilidades más eficaces en relación a la situación que debe afrontar con el fin de obtener un resultado satisfactorio. Por tanto, más que suministrar al futuro docente todas las respuestas posibles, es necesario multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en formación se hagan cada vez más preguntas y problematicen las situaciones “difíciles” y, a su vez, construyan esquemas generales de reflexión y de regulación. En definitiva, la práctica reflexiva se aprende mediante un entrenamiento intensivo



basado en la propia experiencia y en el diálogo de esta con el saber, el saber-hacer, las representaciones y los conocimientos de la profesión.

Conclusiones

Las continuidades, las rupturas y los desafíos constituyen un trabajo pendiente para nuestra institución y, particularmente, para nuestra carrera.

Las continuidades deben seguir interpelándonos para poder recuperar lo potente de cada una de ellas y, por sobre todo, descartar aquello que obstaculiza o no aporta a una formación renovada y adecuada a estos tiempos.

En el caso de las rupturas, es imperioso seguir potenciándolas a los fines de garantizar en los estudiantes nuevos aprendizajes como base para el desarrollo de capacidades profesionales relativas al reconocimiento de las características y modos de aprender de los sujetos de la educación, la manera en que estos se apropian de los contenidos y las particularidades de los contextos en que se realizan estos procesos, sin descuidar ciertamente sus potencialidades y sus debilidades a los fines de poder tomar las decisiones pertinentes y oportunas.

Respecto de los desafíos, deben ser afrontados por medio de un trabajo de carácter institucionalizado. Instalar una formación basada en capacidades involucra principalmente a los formadores y del mismo modo a otros actores del sistema encargados de orientar y aportar a los procesos que se requieren para el desarrollo de las mismas.

Si deseamos hacer de la reflexión la capacidad imprescindible para el oficio de enseñar, la formación inicial debe asegurar a los futuros docentes los conocimientos y las estrategias para desarrollarla, así como también multiplicar y diversificar las experiencias formativas para que – en el marco de ellas- estos puedan recuperarlas y generar una actitud reflexiva que vaya in crescendo hasta convertirse en un *habitus*, en una forma de identidad docente.

Bibliografía

Alliaud, C. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.



- _____ (2014). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Jornadas sobre el Campo de Formación para la Práctica Profesional. Ministerio de Educación de la Nación, INFoD, Dirección Nacional de Formación e Investigación, Área de Desarrollo Curricular.
- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich*. En Dossier: *La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudios y como campo de prácticas*. Archivos de las Ciencias de la Educación, (4ª época), año 3, N°3. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/p
- Beacco, J-C. (1995). « La méthode circulante et les méthodes constituées ». En *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier.
- _____ (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Collection Références. Paris : Hachette Livre.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement de FLE et développement de l'agir enseignant*. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr>
- Ministerio de Educación de La Nación (2018). *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ministerio de Educación de La Rioja (2014). *Diseño Jurisdiccional de Francés*. Dirección General de Enseñanza Superior. Área de Desarrollo Curricular.
- Pasquale, R. (2015); Luchetti, F. y Quadrana, D. Cap. 3. La formación docente en francés: estado de situación. En Pasquale, R. (Coord.) *El francés en la enseñanza superior: una mirada desde la SAPFESU*. Recuperado de: <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org>
- Pennac, D. (2010). *Mal de escuelas*. Barcelona: Mondadori (traducción al español). En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014). Simons M. y Masschelein, J. (2014). España: Miño y Dávila Editores.
- Perrenoud, Ph. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- _____ (2018). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*. Paris: Didier. En Klett, E. «Didáctica de las lenguas extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo». Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/>