

DOCUMENTO DE APOYO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Enseñar en una institución formadora de docentes y técnicos, implica fundamentalmente, formar para el futuro desempeño docente y orientar el rol profesional. Dado entonces el alto impacto formativo de la intervención pedagógica y didáctica del docente formador, cobran singular significación las estrategias de enseñanza utilizadas.

Al mismo tiempo, asumiendo la dimensión política del acto de conocer, el método es parte inseparable de la finalidad política de la educación. Es desde este lugar que no acordamos con la concepción de que enseñar es transferir conocimiento, dejando al estudiante en posición de objeto vacío que debe ser llenado por los contenidos que expone el docente. Sostenemos que la relación de enseñanza y de aprendizaje es de naturaleza dialéctica. Somos sujetos históricos que nos construimos unos con los otros y nadie posee una “cultura” que pueda ser considerada superior a otra, a no ser a partir, al decir de Bourdieu, de una “violencia simbólica”.

Deben crearse entonces en el aula formadora las condiciones para la producción y construcción del conocimiento. El aula de una institución formadora, requiere de:

“una metodología en la que el “docente sea un facilitador”, en la que se desarrollen “técnicas vivenciales de articulación teórico-práctica, con anclaje en situaciones de la vida local”, que ofrezca “casos y juegos de simulación empresarial y comunitaria”, incluya “técnicas facilitadoras del protagonismo individual y grupal” y que estén “centradas en la participación y el trabajo grupal” (Kremenchutzky 2003)

En este sentido, el presente Documento de Apoyo tiene como objetivo, no sólo acompañar la implementación de los Nuevos Diseños, sino también aportar elementos para que los profesores y profesoras de todas las materias puedan revisar y enriquecer las prácticas pedagógicas y didácticas que utilizan en el aula formador.

1. MARCO CONCEPTUAL

Introducción

En este apartado presentaremos diversas estrategias de enseñanza en Educación Superior que tienen como propósito la formación de personas capaces de desempeñarse en sus respectivos campos profesionales no sólo con eficacia sino también de modo ético y reflexivo. Esto significa: profesionales dispuestos a analizar críticamente los contextos sociales, políticos, económicos y culturales de su quehacer, en condiciones de interpretar y de buscar respuestas a las demandas que tales contextos plantean en su devenir histórico. En síntesis, formados para contribuir al desarrollo del propio campo profesional.

Plantaremos un conjunto de estrategias con la intención de realizar algunos aportes para el mejoramiento de las prácticas de formación desde la perspectiva de la enseñanza. En la Educación Superior, entendemos la enseñanza como el proceso que lleva a cabo el formador para hacer posible la apropiación, por parte de los estudiantes, de los conocimientos requeridos para desempeñarse en su futuro ámbito de trabajo. Se trata de una acción intencionalmente orientada al desarrollo de las capacidades necesarias para seguir formándose durante toda su trayectoria profesional: capacidad de acceder a información actualizada, de participar en comunidades profesionales, de orientar éticamente su ejercicio profesional.

Las asistentes al Seminario pertenecen al ámbito de la formación docente, pero las estrategias que se presentan pueden ser utilizadas tanto en la formación docente como en la técnica.

Precisiones conceptuales

Qué entendemos por formación

La formación, entendida como acción dirigida a adultos para ocupar un lugar laboral más o menos determinado, siempre está atravesada por la representación que se tenga de lo que el futuro profesional deberá ser y hacer.

Ferry (1997) define la formación como *"... algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. (...) Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales"*¹

Para Barbier² la formación es una movilización de sí y una producción de sí. Este autor considera que el mundo de la formación funciona como una transformación de capacidades, un progreso de ciertas capacidades. *"Se piensa que la persona formada, el formado, va a utilizar en situación real lo que aprendió durante la formación"*. (Barbier 1999)

¹ Ferry, G: Pedagogía de la formación. Formación de formadores. Serie Los documentos. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997.

² Barbier, J. M: Prácticas de formación, evaluación y análisis. Formación de formadores. Serie los documentos. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 1999

Las estrategias de enseñanza que responden a una perspectiva técnica del desempeño buscan la formación de un profesional eficaz, desatendiendo ciertos problemas relacionados con la acción ética y política del respectivo campo profesional. Son estrategias que responden predominantemente a la lógica proceso-producto, centradas en el entrenamiento en habilidades técnicas, habilidades de intervención, de toma de decisiones y de resolución de problemas. En esta concepción de formación parecería haber una cierta tachadura de la subjetividad del formador y de los futuros profesionales.

Encontramos también dentro de la perspectiva técnica concepciones y prácticas de formación centradas en la transmisión de los conocimientos que, se supone, los futuros profesionales o aquellos que participan en ámbitos de perfeccionamiento reorganizarán para orientar y fundamentar su acción. En esta perspectiva la práctica profesional se concibe como teoría aplicada, desconociendo el valor epistemológico de la práctica y, a la vez, las condiciones especiales en que tiene lugar la producción teórica. Se descuida así lo que señala Schön (1992) *“Hay zonas indeterminadas de la práctica –tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. (...) Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional”*³

“Las estrategias que se enmarcan en la perspectiva práctica conciben a la formación como un proceso de aprendizaje de la práctica, en la práctica y para la práctica”. Pérez Gómez⁴ reconoce dentro de esta perspectiva un enfoque tradicional, artesanal, sostenido en una sabiduría profesional que el “docente” transmite desde su expertez y que el aprendiz recibe como preparación para “aceptar” la realidad de su futuro ámbito de desempeño tal como está, naturalizando todo lo que en él acontece.

En oposición a esta perspectiva encontramos el enfoque de la práctica reflexiva (el profesional como investigador de su propia práctica, la práctica como despliegue de procesos reflexivos en la acción y sobre la acción). En este enfoque, se trata también de reubicar el conocimiento académico en la formación, sus debates, sus evoluciones para hacerlo dialogar con los conocimientos que forman parte de la cultura propia de cada campo profesional (Andreozzi 1996).⁵

Recuperamos para pensar la formación las tres dimensiones que Davini (1992) propone para desarrollar una pedagogía de la formación docente pero también pueden utilizarse para la formación técnica:

- la actualización permanente de los conocimientos implicados;
- el análisis de los contextos y de las consecuencias sociales de la labor profesional;

³ Schon, D: La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós MEC. 1992

⁴ Pérez Gómez, A: La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1992

⁵ Andreozzi, Marcela: Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. En Revista de investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año VII. Nro. 13. Diciembre de 1998.

- la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción.

Estas tres dimensiones de la formación se despliegan a partir de una pluralidad de estrategias que, articuladas entre sí, permiten avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo aportan al desarrollo del respectivo campo profesional, desarrollo que de este modo podrá nutrirse del potencial innovador de las instituciones formadoras.

Qué entendemos por estrategias de enseñanza

Para avanzar en nuestras consideraciones se hace necesario un segundo análisis. **¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias de enseñanza?** Pensar en estrategias permite, al decir de Stenhouse (1984), dejar de considerar la enseñanza como pasos fijos, como un conjunto de reglas externas al docente a las que se debe dar cumplimiento para enseñar algo. El autor propone abandonar la idea de solución universal que ha teñido la cuestión metodológica y afirma que la estrategia permite concebir la enseñanza como un proceso complejo no exento de decisiones políticas en torno al qué enseñar, cómo hacerlo, para qué hacerlo. Las nociones centrales que definen la enseñanza son, para Stenhouse, estratégicas ya que no sólo aluden a problemas técnicos.

La expresión “estrategia” da cuenta de una de las múltiples metáforas que entran al campo de lo educativo. *“La metáfora permite establecer un puente entre lo que cada individuo ya conoce por su experiencia cotidiana, y el nuevo contenido que se le propone. Es una herramienta privilegiada para establecer la conexión entre la cultura experiencial de un sujeto y la cultura de la comunidad, puesto que su mecanismo es, precisamente, establecer similitudes entre dos contextos diferentes.”* (Libedinsky 2001)

Procedente del ámbito militar, la acción estratégica es aquella que se proyecta en función de determinadas metas, y se organiza y ordena en aproximaciones sucesivas a dichas metas. Las estrategias de enseñanza son siempre conscientes e intencionales, organizadas en función de ciertos propósitos relacionados con el aprendizaje de los alumnos.

Un requisito central para organizar cualquier estrategia de enseñanza en Educación Superior consiste en analizar y comprender la situación singular y multideterminada en la que tiene lugar la formación (la diversidad de puntos de partida de los alumnos, las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo conceptual y práctico del campo profesional, la multiplicidad de sectores que producen demandas sobre el rol del futuro profesional, el grado de definición y / o explicitación de los contenidos de tales demandas, etc.).

Asimismo, toda estrategia de formación aborda los problemas propios del quehacer profesional, seleccionando los conocimientos vinculados con dichos problemas (información, conceptos específicos, definiciones, enfoques, polémicas y procedimientos) organizándolos en unidades significativas que permitan a los estudiantes avanzar en el dominio de las lógicas con que se piensan las cuestiones en el futuro ámbito de trabajo - en el caso de la formación inicial- o para resolver nuevas situaciones – en el caso de las acciones de capacitación o perfeccionamiento-. Esta concepción estratégica de la enseñanza tiene efectos sobre los procesos de evaluación ya que el aprendizaje de los

alumnos del Nivel Superior puede ser interpretado en términos de transformación de las capacidades que se ponen en juego en la profesión para la cual se forman (Barbier 1993).⁶

Algunas estrategias de enseñanza en la Educación Superior

Como ya se señalara, en los procesos de formación la adopción de una u otra estrategia de enseñanza está determinada por lo que consideremos que debe ser el profesional que egrese de nuestras aulas: el sentido de su práctica, las vicisitudes de su ámbito laboral, su responsabilidad personal, institucional y colectiva.

Las estrategias de enseñanza que aquí exponemos constituyen, en sí mismas, una opción en los procesos de formación. Se trata de estrategias orientadas a formar para la acción reflexiva, para que cada alumno pueda desarrollar una auto imagen de su proceso de aprendizaje y del grupo en donde este aprendizaje tiene lugar (auto imagen del estado de sus propios conocimientos, de sus avances y de sus obstáculos).

El abordaje de los problemas y dilemas del campo profesional para el cual se forma (problemas prácticos, éticos, sociales y políticos), junto al desarrollo de competencias complejas para analizar situaciones y operar sobre ellas, constituyen necesidades formativas que también se contemplan en las estrategias que hemos seleccionado.

A continuación caracterizaremos las siguientes estrategias de enseñanza para la Educación Superior:

- a. Estudio de casos y de incidentes críticos
- b. Reconstrucción autobiográfica
- c. Diseño de situaciones de lectura y de escritura
- d. Talleres
- e. Grupos de elaboración de proyectos

a. 1. Estudio de casos

En términos de Davini⁷, esta estrategia puede emplearse para analizar los contextos y las consecuencias sociales de la labor profesional, como así también para reflexionar sobre la práctica y desarrollar alternativas para la acción.

El estudio de casos permite incidir sobre la dimensión subjetiva, operar sobre las propias representaciones, revisar los criterios que se ponen en juego en las decisiones que se adoptan.

“La casuística sirve como instrumento para la preparación o para el ejercicio en la profesión correspondiente. Es preciso aprender en casos “típicos” y también en casos “especiales” con la esperanza de iniciar así una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo y el paso de esta (primera)

⁶ Barbier, J. M.: La evaluación de los procesos de formación. Barcelona. Paidós. 1993.

⁷ Davini, M.C: Op. Cit.

competencia transferencial ejercitada en el “caso concreto” a otras, implicadas en las situaciones problemáticas profesionales del futuro. El aprendizaje casuístico se convierte en campo de ejercicio para el trato con el saber, incluyendo aquí tanto el saber científico orientado a lo general como el saber de la experiencia personal sobre una conexión y realización en referencia a la situación respectiva. (Terhart 1987)⁸.

La afirmación que realiza Terhart respecto de la formación docente resulta significativa para todo proceso de formación. Cada práctica profesional enfrenta situaciones típicas y especiales que no siempre están contempladas en todos y cada uno de los espacios curriculares de las carreras o acciones de perfeccionamiento. Tales situaciones suelen ser abordadas en aquellas instancias curriculares caracterizadas como “prácticas”, con lo cual queda escindido el campo del saber, la teoría queda sospechada de inutilidad y los desempeños efectivos cobran formas rutinarias, desprovistas de referentes conceptuales para explicar, analizar, interpretar.

El estudio de casos constituye uno de los métodos fundamentales de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Además, cuenta con una cierta tradición en la formación inicial y continua de diversas profesiones (abogacía, psicología, medicina, economía, etcétera).

Si bien se ha intensificado su presencia en las propuestas didácticas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, nos interesa aquí considerarlo en tanto estrategia de formación en la Educación Superior.

En una primera aproximación podemos caracterizar al estudio de casos como una estrategia para la enseñanza de las formas de pensar y de deliberar propias de una determinada profesión. Se trata de una estrategia centrada en el análisis en profundidad de situaciones dilemáticas, típicas o excepcionales propias del campo profesional de que se trate.

Algunos autores incluyen en esta estrategia la producción de alternativas de acción sobre la problemática en cuestión, mientras que otros la plantean como una forma de trabajo intelectual que tiene como propósito abrir problemas más que arribar a conclusiones. La elección del caso, los interrogantes que a partir de él se planteen, dependerá de la adhesión a una u otra de dichas perspectivas.

Qué es un caso

En su libro *“El estudio de casos como método de enseñanza”*⁹ Selma Wasserman (1994) presenta la práctica de dos docentes - el profesor Ecks y la profesora Wye- que dicen enseñar por casos.

El profesor Ecks, dicta un curso de pediatría. *“En sus presentaciones de cuatro horas semanales ocupa el centro de la escena prácticamente todo el tiempo. Durante esas presentaciones proporciona información a sus alumnos sobre los temas del curso. A veces se trata de datos sobre la mortalidad infantil o sobre la incidencia de los defectos*

⁸ Terhart, E: “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿ Qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de Educación Nro. 284. Madrid. 1987.

⁹ Wasserman, S: El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1994.

congénitos en los recién nacidos. En ocasiones repite y destaca puntos importantes del libro de texto. Puede darse el caso de que lea el texto el voz alta. (...) Casi nunca en estas conferencias ocurre algo que se asemeje a un discurso interactivo entre los alumnos y el profesor. (...) El profesor Ecks describe lo que hace como enseñanza basada en casos.

(...) La profesora Wye tiene a su cargo un curso de introducción a la criminología. En el momento de preparar su dictado, dedicó unas cien horas a reunir materiales referidos a los delitos y las penas: textos breves tomados de libros y de revistas especializadas; ejemplos de leyes estatales y federales, tiras cómicas, artículos periodísticos, historias de casos de delitos y castigos, y otros materiales de primera mano que podían esclarecer aspectos complejos de la justicia penal. La profesora Wye emplea estos materiales para escribir casos, es decir, relatos basados en acontecimientos reales y centrados en temas fundamentales del curso: derecho penal, investigación de delitos (...)

Aunque ambos profesores usan ejemplos para enseñar, la diferencia reside en el grado de desarrollo y problematización que tienen los ejemplos para uno y otro docente y, en consecuencia, en el tipo trabajo intelectual que se le propone al alumno.

“Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas” (...). Los casos presentan situaciones en las que se ponen en juego las tensiones y dilemas más característicos de un campo profesional o de un área o disciplina del currículum”. (Wassermann 1994)

Así, un caso es siempre un caso de algo. Por ejemplo un caso de violencia simbólica tal como lo presenta Beatriz Sarlo en “Cabezas rapadas y cintas argentinas”¹⁰. La autora resuelve en una narrativa la vida de una maestra argentina (cambiando su verdadero nombre por el de Rosa del Río) y los principios que animaron su práctica en las primeras décadas del siglo XX, con información proveniente de distintas fuentes: relatos de la protagonista, documentos oficiales de la época, textos literarios y escolares. Logra así reconstruir la situación histórica, cultural, política y pedagógica en la que se producen los dos episodios que dan nombre caso: el corte de cabello que esta docente lleva a cabo con los alumnos de su escuela alentada por su credo civilizador e higienista y el desfile de esos mismos alumnos luciendo las cintas argentinas que ella misma cosiera para las fiestas patrias.

Como en el trabajo de Sarlo, los casos presentan las situaciones en su problematización. Se narra el problema y se incluye la información suficiente y necesaria de modo que sea posible centrar la discusión en lo que el relato plantea, evitando la dispersión y/o la superficialidad en los análisis.

Para trabajar con esta metodología los docentes pueden construir ellos mismos los casos o extraerlos de publicaciones especializadas, obras literarias, cinematográficas o periodísticas¹¹. Lo importante es que den cuenta de situaciones complejas que permitan mantener y enriquecer la discusión y que tal discusión requiera de referentes teóricos para su desarrollo.

¹⁰ Sarlo, B: Op. Cit.

¹¹ En las páginas Web y en la filmografía recomendada pueden encontrarse materiales susceptibles de constituirse en casos.

Todo caso debe despertar interrogantes genuinos, no retóricos, interrogantes que pongan en crisis las propias representaciones y las respuestas más rutinarias que suelen ejercitarse sobre un determinado problema. Un caso significativo da origen a preguntas y cuestionamientos que abren líneas de reflexión, distintos caminos para el análisis y para la toma de conciencia del carácter inacabado de los problemas prácticos y de las formulaciones teóricas. Extraemos de Waserman y de Shulman (1999)¹² ciertos requisitos que debe reunir un caso para que resulte un material de trabajo provechoso.

En primer lugar, debe ser significativo y relevante para el campo disciplinar y / o profesional que motiva la enseñanza y guardar relación con los contenidos del correspondiente espacio curricular. Esta significatividad tiene también como condición la implicación personal de los alumnos en la situación que se propone. Por eso se dice que un buen caso debe despertar sentimientos intensos, porque su contenido se vincula directamente con la realidad del alumno, actual o futura y lo desafía personal y profesionalmente.

La calidad del relato está dada por la simplicidad en la forma con que se presentan los acontecimientos. Tanto si se lo redacta especialmente como si se lo extrae de obras especializadas o literarias será necesario que resulte de fácil lectura de modo que el problema quede claro para todas las personas que abordan el análisis. Claridad del problema y acentuación del dilema son dos requisitos que dependen fuertemente de la sencillez con la que se resuelve la narrativa.

Siempre resulta conveniente que el caso se identifique por un título para que sea un “caso de algo”, para que pueda incluirse en una clase más extensa de problemas, para que represente alguna clase de encrucijada.

Cómo trabajar con casos

Decíamos más arriba que el estudio de casos permite aprender a pensar y a deliberar en clave de una profesión o de un campo de conocimiento. Esto implica que el estudio de casos tenga como contexto privilegiado el pequeño grupo de análisis y reflexión.

La envergadura conceptual del caso que se proponga será determinante para definir el tiempo que se asigne a su estudio. Si se cumple con el requisito de que el abordaje del caso exija apelar a marcos teóricos y realizar consultas bibliográficas, se necesitarán varias sesiones de trabajo.

Conocer profundamente el caso, abordar en el seno del pequeño grupo los interrogantes planteados por el docente, proponer nuevos interrogantes, discutir el caso y las preguntas, “desarmar” el problema, interpretarlo, elaborar argumentos, fundamentarlos, contra argumentar, confrontar puntos de vista, volver al texto, realizar puntuaciones en él para delimitar problemas teóricos y prácticos, consultar diversas fuentes, proponer síntesis parciales, negociar conclusiones, sistematizar las divergencias para someterlas a nuevos análisis o para comunicarlas al grupo clase implica poner en juego estrategias cognitivas de diversa complejidad. Esto requiere de tiempo suficiente para que se avance en un doble circuito formativo: el del estudio del problema y el del desarrollo de la capacidad para analizar casos. En la formación se trata de enseñar un tema y, a la vez,

¹² Shulman y otros. El trabajo en grupos y la diversidad en el aula. Buenos Aires. Amorrortu. 1999.

de enseñar a deliberar sobre él a la manera en que lo hace la comunidad profesional de la que el alumno formará parte en un futuro más o menos inmediato.

Respecto de la información necesaria para realizar el estudio del caso que el docente proponga, será facilitada por el profesor en función de las necesidades, explícitas o latentes, de los alumnos del curso.

Por parte del profesor, la formulación de preguntas es una intervención docente típica del estudio de casos. *“El interrogatorio requiere habilidad para escuchar a los alumnos y comprender lo que quieren decir, para resumir sus ideas en una concisa paráfrasis, para formular preguntas que conduzcan a un examen inteligente de las cuestiones fundamentales, para organizar la discusión de modo tal que las ideas de todos los alumnos sean respetadas y ninguno de ellos tema exponerlas, para mantener la discusión bien encaminada, evitando que se desvíe a causa de la introducción por los alumnos de anécdotas personales y cuestiones no pertinentes. Es preciso que los docentes se abstengan de indicar a los alumnos lo que deben pensar. (...) Al final de la sesión dedicada al interrogatorio, los problemas están lejos de haber sido resueltos. Los alumnos dejan la clase sabiendo que las cuestiones complejas no se prestan a soluciones impecables”.* (Wassermann. 1994)

Algunos ejemplos de preguntas críticas son:

- ¿Cuáles son las cuestiones o dilemas que el caso plantea?
- ¿A qué situaciones de la propia experiencia remite el caso?
- ¿Con qué conceptos teóricos podría analizarse?
- ¿Qué condiciones contextuales perfilan de determinada manera el problema central del caso?
- ¿Qué otras manifestaciones del mismo problema podrían reconocerse?
- ¿Basándose en X teoría, cómo interpretaría el caso?

El trabajo de análisis no siempre tiene que resolverse en un debate. Puede ser motivo de un informe escrito, de un texto argumentativo individual o grupal, de una ponencia oral, con apoyo de notas, para ser presentada en un panel que se arme como actividad de cierre, etc.

Si se ha de considerar el método de casos como una técnica privilegiada de formación, no habrá que descuidar que su eficacia también radica en que sea variada. Por lo tanto, es deseable que los casos sometidos a los participantes sean muy diversos.

Pero los casos se gastan y se vuelven obsoletos rápidamente y conviene reemplazarlos por otros más próximos a la realidad profesional que se quiere presentar a las personas en formación.

Es por esto que la constitución de una casoteca no puede sino provenir de un esfuerzo colectivo.

a.2. El estudio de incidentes críticos

El estudio de incidentes críticos es una estrategia de enseñanza propia de la formación laboral y, en nuestro caso, fértil para el trabajo de aula en la Educación Superior.

Esta estrategia guarda una estrecha relación con el estudio de casos. Su característica fundamental es que propone una “instantánea”, una situación breve, o una decisión singular que resulta problemática por su carácter fugaz.

¿Cómo se enseña no sólo un conjunto de conocimientos propios de una profesión sino también los modos de seguir construyendo conocimientos profesionales? Se trata de pensar la formación como el aprendizaje permanente del estar, del ser y del proyectarse: *"saber estar (...) es saber comunicar y saber dejar que se comuniquen", (...) "saber ser alude, por supuesto, a saber ser alguien, tener identidad suficiente y capacidad de participar esta identidad, contarla, narrarla" (...) "saber proyectarse es generar inteligencia capaz de interpretar los signos y los sentidos de los tiempos históricos y capaz de evaluar las razones para actuar"*. (Cullen.1997)¹³ es decir, de enseñar estrategias que habiliten para seguir formándose durante toda la vida profesional.

Enseñar a “leer” la realidad, a intercambiar entre pares, a compartir obstáculos, a cooperar en la resolución de problemas, requiere de propuestas especialmente pensadas para que entren al aula de formación las tensiones y dilemas de la práctica.

Qué es un incidente crítico

Un incidente crítico es un episodio de la práctica que podría haber pasado desapercibido si no hubiera producido cierta tensión, cierta incomodidad que lo hace significativo para el análisis.

“Los alumnos molestan, golpetean, empiezo a hacerlos callar. Típico, encuentro todo un desorden... Se paran, hablan entre ellos... Entonces yo tengo que pararme adelante. Ya, saquen los cuadernos y anoten”. (Taller de perfeccionamiento de coordinadores de grupos de aprendizaje. Santiago de Chile, mayo de 1986).

Este ejemplo sirve para analizar las características fundamentales que debe reunir el incidente que se ofrezca para el análisis.

- a) A través del incidente se presentan escenarios y escenas del ámbito profesional: *“Los alumnos molestan, golpetean, empiezo a hacerlos callar. Típico, encuentro todo un desorden... Se paran, hablan entre ellos...”*
- b) Permite realizar un trabajo de conceptualización y un planteo superador de las decisiones que efectivamente se tomaron: *Entonces yo tengo que pararme adelante. Ya, saquen los cuadernos y anoten.*
- c) Instala en el aula de formación aquellos problemas impredecibles, porque quizá aparezcan sólo una vez o porque no tienen antecedentes, o también porque para enfrentarlos se recurre a respuestas que contradicen valores y fundamentos pedagógicos.
- d) Es situacional, singular, polémico.

¹³ Cullen, C: *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires. Paidós. 1997.

- e) Permite desarrollar la capacidad para reconocer estereotipos, esquemas de acción que se conformaron en experiencias tempranas en el campo para el que el alumno se está formando (en nuestro caso, experiencias de escolaridad).
- f) Ofrece la oportunidad de acercarse a un episodio desde diferentes perspectivas, de proponer y evaluar soluciones, de aceptar la incertidumbre como constitutiva de la realidad sobre la que se opera desde la profesión.

“En clase el enseñante debe “actuar con” un número impresionante de incidentes críticos y de factores imposibles de anticipar. (..) Los esquemas que permiten encarar los incidentes críticos surgen, se anclan en una práctica profesional cada vez más rica, que forma un nuevo “estrato” del habitus, cuya génesis no viene de la vida en general sino de la experiencia de clase”. (Perrenoud. 1995)¹⁴

Cómo trabajar con incidentes críticos

Cada espacio curricular de la formación se hace cargo de núcleos problemáticos de la práctica que no pueden ser caracterizados de una vez y para siempre. Cada docente formador al plantear incidentes críticos pone en disponibilidad el conocimiento que posee sobre las vicisitudes del futuro ámbito de desempeño de los estudiantes, superando la anécdota, deteniéndose en los episodios particulares, analizándolos a la luz de la producción teórica que corresponde a su propio espacio curricular.

Así como en el estudio de casos el relato debe ofrecer el máximo de información, el estudio del incidente crítico se presenta en un texto breve, de pocos párrafos, conciso, que no requiera de más de una o dos lecturas

También se pueden utilizar escenas de películas que plantean tensiones de la práctica. “El espejo tiene dos caras”, “Ni uno menos”, “La deuda interna”, entre otras de las obras filmicas, tienen escenas que permiten ser trabajadas como incidentes críticos.

Conviene comenzar con el trabajo sobre episodios que hayan sido especialmente producidos o seleccionados por el formador y resulten pertinentes para uno o más espacios curriculares. Esto facilitará el posterior trabajo sobre incidentes relevados por los mismos estudiantes. Para llevar a cabo estos relevamientos el alumno necesitará contar con recursos conceptuales y prácticos que le permitan identificar y registrar acontecimientos significativos y presentarlos en un texto que reúna las características antes mencionadas. Para eso tiene que haber realizado otros aprendizajes d tipo procedimental: aprender a tomar notas de campo¹⁵, a llevar un diario, a realizar autorregistros.

Individualmente o en pequeños grupos, se analiza la situación y las respuestas que el protagonista de la situación ensayó. Se formulan hipótesis acerca de los modos o procesos con que se configuraron esas respuestas.

¹⁴ Perrenoud, P: Op. Cit.

¹⁵ son las notas que se toman en el escenario en el que se participa y donde además de participar se observa

La etapa final del trabajo sobre el incidente se dedica a la elaboración de alternativas de acción fundamentadas y coherentes con los enfoques y valores que se proponen en el espacio curricular en el que se desarrolle el trabajo de análisis.

b. Reconstrucción autobiográfica

Es esta una de las estrategias que permite ampliar la reflexión sobre la propia práctica y profundizar el análisis de los contextos de desempeño, de las tradiciones que condicionan esos desempeños y que se internalizan de modo más o menos consciente. Asimismo, la reconstrucción autobiográfica hace posible comprender los obstáculos que suelen aparecer ante las actividades de actualización, las rupturas y contradicciones que se producen, las representaciones y supuestos que se conmueven ante un nuevo conocimiento o enfoque de trabajo.

La reconstrucción autobiográfica es en sí misma formativa por el trabajo introspectivo y retrospectivo que propone. No se trata, como señala Perrenoud¹⁶, de un psicoanálisis salvaje. Aunque los aspectos más personales estén siempre presentes, lo importante es orientar esta estrategia a la reconstrucción de las experiencias que dieron origen a ciertas interpretaciones de la realidad y a las decisiones prácticas que se adoptan.

El relato autobiográfico del aprendizaje de una disciplina del currículum, la identificación de una experiencia significativa vinculada con la futura profesión, resultan no sólo útiles sino imprescindibles para poner en cuestión los supuestos de los estudiantes respecto de una situación o de un contenido disciplinar. Confrontar tales supuestos con información teórica, con datos provenientes de distintas fuentes, debatirlos, hacerlos jugar en diversas situaciones, provoca efectos de reestructuración altamente formativos (Davini 1995)¹⁷.

Cómo trabajar con reconstrucciones autobiográficas

En primer lugar conviene considerar ciertos límites para llevar a cabo esta estrategia. Además del ya señalado por Perrenoud respecto al riesgo de caer en un análisis psicológico salvaje, recuperamos algunos aportes que al respecto realiza Gilles Ferry. Este autor nos advierte sobre el riesgo de los relatos autobiográficos hechos para *“gustar y no para construirse”*. Las reconstrucciones autobiográficas deben responder a un intento de producir un interjuego entre objetividad y subjetividad. Objetivarse y, a la vez, objetivar la propia experiencia sin perder la visión personal que sobre ella y sobre uno mismo se tiene: *“mirarse a sí mismo como a otro, establecer una distancia con uno mismo”*. (Ferry 1997)¹⁸.

Llegar a esto es el resultado de un aprendizaje, de un proceso de formación. Resulta conveniente comenzar con relatos autobiográficos de autores que, como Giroux¹⁹, desde la ciencia, la pedagogía o la literatura, ofrecen valiosos materiales de trabajo. Puede avanzarse así en el estudio de la temática en cuestión y, al mismo tiempo, en el dominio de la narración autobiográfica.

¹⁶ Perrenoud, P: Op.Cit.

¹⁷ Davini, M.C: Op. Cit.

¹⁸ Ferry, G: Op. Cit.

¹⁹ En el apartado “Caja de herramientas” figura el texto de reconstrucción autobiográfica de este autor.

La entrevista es una herramienta sumamente valiosa para obtener material autobiográfico. Al estar definido el foco de indagación, a través de la entrevista se pueden obtener de parte del entrevistado –seleccionado por lo significativo que resulta algún aspecto de su historia- reconstrucciones que proveen datos, interpretaciones, formas de pensar los problemas.

Paulatinamente los estudiantes irán construyendo un modo de pensarse a sí mismos y de plasmar experiencias, recorridos, creencias en relatos vívidos y conceptualizados.

c. Las situaciones de lectura y escritura en la formación

El acceso y tratamiento de información a través de la lectura es uno de los desempeños fundamentales tanto para un estudiante en formación como para el desarrollo profesional de todo egresado.

El estudiante necesita leer y estudiar variedad de textos para apropiarse de los ejes fundamentales de la producción conceptual que conforma una parte importante de la cultura de su campo profesional. Al leer accede a los modos con que se piensan y se abordan los problemas en dicho campo y puede reelaborar sus representaciones e interpretaciones intuitivas o espontáneas respecto de tales problemas. La lectura lo pone en contacto con los avances de la investigación y con experiencias actuales o pasadas de profesionales que las han comunicado, las han hecho públicas a través de sus escritos.

Al leer, el alumno de Educación Superior aprende los modos de pensar de la comunidad profesional a la que pertenecerá. Conoce las polémicas que imprimen dinamismo al desarrollo del ámbito profesional, se contacta con sus principales exponentes. El aprendizaje de estas formas de abordar los textos resulta vital para el ejercicio laboral posterior.

Sin embargo la lectura y la escritura suelen cobrar un carácter sumamente problemático en las aulas de formación. Son reiteradas las manifestaciones de los formadores respecto de los obstáculos que tienen los alumnos para abordar textos complejos.

Como ya se dijo en los primeros apartados de este documento, un primer obstáculo que se reconoce es el problema económico que representa para los estudiantes el acceso a los libros o a los textos fotocopiados. Otro de los problemas que a menudo se mencionan es que la preparación que brindan los niveles educativos anteriores no resulta suficiente para el desarrollo de competencias lectoras.

En relación con la escritura, los obstáculos que se mencionan con más frecuencia tienen que ver con la posibilidad de expresarse por escrito de manera clara, pertinente y rigurosa.

Para operar sobre la distancia que media entre la significatividad de la lengua escrita para la formación y los obstáculos con que nos enfrentamos, abordaremos aquí las cuestiones vinculadas con la lectura y la escritura como verdaderas estrategias de formación. Esto nos permite superar la versión del déficit para trabajar en clave de enseñanza, de desarrollo de capacidades.

Se trata de concebir las situaciones en las que el estudiante lee y escribe en un sentido de trabajo intelectual sobre los contenidos, trabajo que requiere leer y producir diversidad de textos en el marco de una situación didáctica especialmente prevista. Esto es: vinculada con unos determinados contenidos, orientada por determinadas expectativas de logro, organizada en una secuencia de actividades de aprendizaje y de evaluación.

La lectura, como práctica reflexiva, debería instalarse y perdurar en la práctica profesional más allá de las situaciones de formación sistemática, de modo de facilitar la autoformación permanente. Con los libros que elige y aún con los que rechaza, cada profesional traza su trayecto de formación permanente, encuentra nuevos referentes a quienes escuchar, con quienes dialogar y confrontar, a quienes comprender, tener en cuenta, relacionar con otros.

Qué lecturas, qué textos

La lectura es una práctica que supone un contexto, unos objetivos diversos, conscientes o no y una "situación de lectura", única para cada lector y para cada ocasión. Aún así, son lecturas guiadas, orientadas, que suponen determinados efectos de aprendizaje a propósito de los "contenidos" seleccionados.

Pueden ser lecturas orientadas preferentemente hacia la búsqueda de alternativas de acción, o lecturas orientadas hacia el aprendizaje de conceptos teóricos, aunque ninguno de estos objetivos es excluyente y ambos suelen estar presentes en todas las propuestas.

Los textos de exposición teórica describen situaciones, exponen ideas, relatan investigaciones o historian procesos alrededor de un tema o un conjunto de problemas, pero no surgen únicamente de una necesidad de estructurar y divulgar saberes, también responden o polemizan con otros libros y posturas que determinan el campo donde la obra encuentra su lugar.

Por lo mismo, parten de supuestos no siempre explícitos y, para validarlos, presentan hipótesis, desarrollan argumentos, exploran distintos enfoques, contraargumentan, aportan pruebas, llegan a conclusiones. En este sentido, son material de trabajo y estudio tanto para los alumnos como para los profesores que los eligen.

La reconstrucción de las lecturas realizadas sólo es significativa si se ponen en juego distintos procedimientos que nada tienen que ver con el control. Ejemplos de ellos son: intercambiar ideas; realizar síntesis orales; formular preguntas; elaborar conclusiones, esquemas; identificar y listar palabras clave; confeccionar fichas temáticas... Se van produciendo así nuevos textos, que tienen como referencia el texto leído. Son reescrituras, lo que significa que leer para "estudiar" es, a menudo, escribir.

Los relatos de experiencias, las crónicas, las historias de vida, los registros de clases, como así también los relatos literarios o periodísticos. Son muy empleados en la formación son materiales de gran valor para ser trabajados a modo de "casos" y, a la vez, ofrecen un modelo de escritura de la propia práctica.

Puede percibirse hasta aquí, que hablamos de nuevos desempeños lectores, que se inauguran como necesidad de la formación, desempeños que los alumnos, por su condición de adultos, pueden aprender cualquiera sea su punto de partida.

Nunca puede saberse cuáles serán todos los efectos presentes y futuros que pueden producirse en los estudiantes a partir de las experiencias de lectura. Esa misma indeterminación es la que constituye a la lectura en estrategia de enseñanza: formación de lectores como vía para la construcción de la autonomía profesional.

Por otra parte, el camino para el desarrollo de estas capacidades es la práctica reiterada y diversificada de las lecturas, la exploración de distintos tipos de texto en situaciones intencionalmente propuestas por los docentes formadores.

Qué escrituras

Respecto de la escritura en la formación, podríamos afirmar que, generalmente, obedece a desafíos propuestos por los profesores o responde a procedimientos de estudio ya incorporados.

Es innegable la importancia que reviste el aprendizaje de la escritura de textos académicos tales como la argumentación y la explicación. El texto explicativo se propone informar. En él resulta central la dimensión cognitiva. Su contenido se presenta como un saber construido en otro lado, como un saber teórico ya legitimado. Tiende a borrar las huellas del sujeto y a instaurar una distancia que genere idea de objetividad. Ejemplos de este tipo de textos es la respuesta de examen. Por su parte, el texto argumentativo se propone persuadir. El autor manifiesta en él sus opiniones para confrontarlas con otras, dando así aparición, directa o indirectamente, a otras voces. Tal es el caso de las tesinas o de algunas propuestas monográficas²⁰.

En principio, podría afirmarse que la narrativa y los relatos generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica. El texto narrativo produce conocimiento y acerca teoría y práctica, vivencia e interpretación.

Como ya se señalara, los relatos autobiográficos, en el marco de la formación, tienen gran valor en la perspectiva del desarrollo profesional: conocerse más a sí mismo como profesional o como alumno.

El intercambio de textos autobiográficos vuelve a producir situaciones de lectura y nuevos aprendizajes: la lectura entre pares es muy estimulante y pluraliza los puntos de vista. Estas experiencias, que incluyen el contacto entre el autor y el lector, permiten otras reescrituras y nuevas reconstrucciones y descubrimientos. Esto sucede aún en los casos en que el intercambio se mantiene casi en privado, como cuando la consigna es compartir el texto con un compañero y no entregarlo al profesor.

Al haber un lector genuino, el texto crea su propio espacio público donde el que escribe "aparece" ante los demás. Y en ese intercambio, también aparece ante sí mismo. Este espacio solo se establece entre pares, es decir, entre iguales, y en ese caso el reconocimiento y el autoreconocimiento son efectivos.

Cabe aclarar que, aún cuando no se comparta con nadie, la escritura sobre la práctica, propia o ajena, es otra práctica indispensable en la formación de un profesional dispuesto

²⁰ Arnoux, E; Di Stefano, M; Pereira, C: La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires. EUDEBA.2002.

a seguir aprendiendo de manera autónoma, cuando el trayecto de su formación de grado culmine.

Otros textos que, al cobrar la forma narrativa permiten avanzar en el dominio de la escritura profesional y en la comprensión de los contenidos son los diarios, los registros, los autorregistros, las notas de campo. El profesor puede proponer estos textos para relatar hechos de enseñanza significativos, explorar procesos de aprendizaje, evocar contextos en el tiempo y el espacio, testimoniar recorridos conceptuales, plantear reflexiones e interrogantes. En ellos el alumno se hace presente en el relato como narrador en primera persona o como protagonista. Pero fundamentalmente, al pensar en un tema o un problema, piensa en sí mismo y hace concientes las marchas y contramarchas de su formación.

Cómo trabajar situaciones de lectura y escritura en la formación

A través de la lectura y de la escritura, los estudiantes pueden detenerse en sus concepciones intuitivas y en sus descubrimientos. Se trata de recuperar, tal como lo propone Litwin, los saberes previos, construidos en otras materias, o en otros recorridos formativos.

Sintetizando los aportes de esta autora²¹, es necesario:

- Incluir pistas para entrar a los textos mencionando qué conceptos potentes pueden encontrarse para resolver algún problema práctico o conceptual.
- Diversificar las referencias bibliográficas
- Ubicar las perspectivas teóricas de los materiales de consulta.
- Aclarar dónde puede encontrarse el material que usa el profesor
- Mostrar, a través de lecturas, resoluciones expertas a problemas de la práctica.
- Presentar las preguntas de la disciplina y vincularlas con las preguntas de los alumnos y las posturas de los autores.
- Incluir textos escritos de otros alumnos, producciones cercanas a las posibilidades de los alumnos actuales, bien resueltas.

d. El Taller

A partir de los aportes de la Psicología social de los grupos, el taller como contexto de aprendizaje, se inscribe en una tradición transformadora de la formación. Los talleres se orientan a la producción grupal de conocimiento sobre la propia práctica a partir del análisis crítico y de la reflexión compartida. Es una opción pedagógica opuesta a una enseñanza de carácter expositivo, en la que pueden reconocerse:

²¹ Litwin, E: Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós. 1997.

- *Una opción para trabajar en pequeños grupos*
- *Una valoración de la participación de los propios sujetos en la responsabilidad por sus propios aprendizajes.*
- *Una integración de las experiencias personales de cada participante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.*
- *Una intencionalidad “operativa”, es decir, que los aprendizajes adquiridos en el Taller tengan una influencia en la acción de los propios participantes.*

Aunque Cristina Davini no la reconoce como una tradición consolidada, sin duda, las marcas de esta concepción de aprendizaje están presentes en casi todas las aulas de formación. La búsqueda de la participación activa, la consideración de las experiencias de vida de los alumnos, siguen animando los procesos de formación cualquiera sea la estrategia de enseñanza que se lleve a cabo.

Cuando la estrategia elegida es el taller: tres son los componentes que deben estar presentes: grupo, coordinación y tarea.

El grupo, en esta perspectiva, es una construcción específica que implica: representación compartida de la tarea que da sentido a su existencia en tanto grupo, sentido de pertenencia de cada uno de sus integrantes, participación activa y pertinente en la dinámica de trabajo. A lo largo del proceso se va construyendo un “nosotros”, una cultura grupal que tiene sus propios símbolos (sobreentendidos, rituales, formas idiosincráticas que lo singularizan y lo diferencian).

La coordinación está a cargo del profesor que propone la tarea en función de los ejes centrales de su espacio curricular y opera facilitando el proceso grupal. Crea un ámbito propicio para el funcionamiento del grupo. Preserva las condiciones de trabajo, evitando interrupciones²², gestionando el tiempo y el espacio.

El coordinador no pertenece ni pertenecerá al grupo porque, aunque mantenga con él relaciones de afecto y confianza, mantiene un vínculo diferente con la tarea. Se trata de un vínculo que va evolucionando a lo largo del proceso grupal.

Al comienzo del trabajo **la tarea** aparece como siendo del coordinador. Él la plantea, la explica, la justifica. A medida que se avanza en el proceso, el grupo se apropia de la tarea, la lleva a cabo y la evalúa para seguir avanzando. Es entonces cuando el coordinador cumple roles de mantenimiento de la tarea y del grupo. Si todo va bien, el coordinador va cediendo su protagonismo.

“Al hablar de la tarea nos estamos refiriendo al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta final, a aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido actualmente como tal, a aquello que ha reunido a todos los participantes

²² Rodrigo Vera decía al respecto que el coordinador opera como “portero” del grupo, cuidando las variables que hacen al ambiente en el que el grupo funciona.

alrededor de un mismo trabajo. En este sentido la tarea está haciendo referencia al para qué del trabajo grupal.”²³

La tarea no es una actividad puntual, es sí la adquisición de una nueva capacidad. En consecuencia, concretar la tarea implica la realización de variadas actividades individuales y / o grupales.

De esta forma, si el proceso grupal discurre en el sentido del aprendizaje, la tarea se erige en el líder del grupo porque *“está en la mente de todos, participantes y coordinador, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos”* (Zarzar Charur 1980)

Son muchos los contenidos a trabajar para llevar a cabo la tarea de un taller, como así también son muchas las actividades que se llevan a cabo. Un grupo de esos contenidos los propone el profesor coordinador en la etapa inicial. Cuando el grupo se apropia de la tarea va incluyendo otros contenidos. Del mismo modo el coordinador va incluyendo, a modo de actividades, algunas de las estrategias ya presentadas. En el seno del taller se analizan casos o incidentes críticos, se arman grupos de estudio, o se elaboran proyectos.

El taller puede ser una instancia académica de la formación (taller de diseño por ejemplo), como una estrategia de enseñanza sostenida por el profesor que organiza de determinada manera el funcionamiento del grupo clase o, finalmente, una estrategia de enseñanza que se implementa en algunas o varias clases de un espacio curricular.

Es necesario tener en cuenta que, como parte del proceso de vinculación con la tarea, el grupo pasa por una etapa de indeterminación, incertidumbre, en la que predominan aspectos personales (hablan de otra cosa, se quejan, se ríen) Esta etapa, denominada pre tarea, es propia del trabajo grupal. Si, por ansiedad de la coordinación se la saltea (porque se pasa inmediatamente a las soluciones o indicaciones que da el profesor coordinador) la apropiación de la tarea u objetivo por parte del grupo no se produce.

Al coordinador le corresponde ofrecer consignas claras, plantear actividades de inicio que pongan a todos los integrantes en situación de aprendizaje (lo que no elimina la etapa de pre tarea sino que la nutre de referentes que acotan la incertidumbre).

El espacio/tiempo del taller es una dimensión que el coordinador hace jugar constantemente. Propone consignas, pero también propone o alienta un modo de estar o habitar el espacio, que resulte alternativo al de las rutinas escolarizadas que suelen atravesar la formación docente.

Una de estas actividades es la evaluación, la valoración del progreso o de los obstáculos del grupo en su relación con la tarea, la identificación de aspectos no logrados, ausentes o bien resueltos, reconocimiento de nuevas perspectivas o línea de trabajo. El coordinador, en su gestión del tiempo, incluye los momentos evaluativos en cualquier tramo del taller. Es decir, la evaluación no tiene por qué ser asimilada a la actividad de cierre.

e. El grupo de elaboración de proyectos

²³ Zarzar Charur, C: La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Perfiles Educativos. No 9. México. UNAM. 1980

Esta estrategia, emparentada con la investigación- acción, pone a los estudiantes en situación de prepararse para analizar la realidad y para operar sobre ella con alguna propuesta de acción que responda a metas de transformación o de mejora. Aprenden a proyectar su práctica profesional y a tomar decisiones pertinentes al campo de problemas que se estén abordando y adecuadas a sus posibilidades de intervención.

“Tiende a que los sujetos se comprometan con la acción y la experimenten, controlando resultados y corrigiendo sobre la marcha. Permite que los sujetos identifiquen propósitos, seleccionen medios y recursos y elaboren sistemas de control propios para evaluar.”²⁴

¿Por qué grupos? Porque la estrategia implica procesos de deliberación y, la complejidad de la tarea demanda formas variadas de división del trabajo. Son estos dos componentes de la estrategia investidos de valor formativo por ser desempeños profesionales esenciales: la deliberación y la distribución de responsabilidades y tareas. Así se ofrece a los estudiantes la posibilidad cierta de formarse en competencias participativas: integrando un equipo de trabajo, interpretando los estilos personales de desempeño, reconociendo y capitalizando habilidades e intereses propios y ajenos que aportan a la realización del proyecto en un ejercicio de la complementariedad.

Las categorías de análisis que se ponen en juego para la etapa diagnóstica son las del campo disciplinar en la que se implementa la estrategia. Esto delimita el objeto de indagación y las líneas de acción a implementar. Es importante tener en cuenta esta especificidad dada la tendencia bastante instalada a pensar las soluciones de por fuera del propio ámbito de actuación. En este sentido, la estrategia de elaboración de proyectos es altamente formativa. Los alumnos aprenden a problematizar la realidad y a problematizar su propia mirada.

En la etapa diagnóstica se encontrarán con sus representaciones y prejuicios. Tendrán oportunidad de hacer un trabajo que les plantee nuevos interrogantes. Comprenden así que todo diagnóstico es una hipótesis de trabajo, un conocimiento provisorio e inacabado. Transformar los propios propósitos en metas es un paso importante de la elaboración del proyecto. En esta etapa los estudiantes aprenden a caracterizar el estado que consideran deseable alcanzar y aprenden también a evaluar si es factible alcanzarlo en función del tiempo y demás recursos disponibles y, sobre todo, en función del alcance que pueden llegar a tener sus actuaciones.

En el diseño de las líneas de acción el formador ayuda a los estudiantes a identificar qué nuevos aprendizajes necesitan realizar. Así, como en todas las demás estrategias de enseñanza, se aprende a construir una práctica coherente con los enfoques que se sustentan. Otro recaudo a tomar es que las acciones no comprometan el proceso de aprendizaje. Vale decir, no olvidar que se realizan en el marco de un proceso de formación y no de una tarea profesional.

El carácter práctico que reviste esta estrategia la hace significativa para todas las materias. Todo espacio curricular está constituido por un núcleo de concepciones transformadoras susceptibles de ser llevadas a la acción: campañas de difusión,

²⁴ Davini, C: op. Cit

relevamiento de información, producción de antologías de textos especializados o literarios, indagaciones en el medio, etc. son proyectos que pueden pensarse en espacios diferentes al de la práctica.

El sentido formativo de la estrategia está presente también en la forma y el contenido de la evaluación: evaluar de manera permanente el proyecto y evaluarse en el proyecto son dos operaciones indispensables para que se den genuinos procesos de enseñanza y de aprendizaje.