

La senescencia de una propuesta: un estudio sobre la práctica docente en parejas pedagógicas en Uruguay

Rosario Bottino Bernardi, Myriam López Madruga, Nibia Navarro Pastor,
Cristina Rodríguez Cartagena *

Resumen

El presente artículo sintetiza parte de los resultados obtenidos en una investigación sobre la modalidad de práctica docente en parejas pedagógicas. Dicha modalidad se implementa en el marco de una política pública de Uruguay para la formación del profesorado a finales del siglo XX y tuvo como principal meta afianzar la cultura colaborativa en el perfil de los docentes.

Sin embargo, el estudio realizado devela que en su desarrollo curricular las relaciones humanas no adquirieron relevancia pedagógica, lo que inhibió el abordaje de la dimensión personal, esencial para trabajar con la alteridad, resultando este uno de los aspectos que distorsiona el cumplimiento de la meta antes citada.

Se observó, además, la existencia de un proceso de senescencia gestado y desarrollado en el mismo período en que se implementa la nueva modalidad, por lo que se arguye que el advenimiento de un nuevo plan no fue el único factor que determinó la extinción de la misma.

Pese a sus desajustes, esta modalidad abrió la posibilidad de una mayor plasticidad en el trabajo con los pares y uno de sus efectos más relevantes es la apertura de los profesionales egresados bajo esa propuesta hacia los aportes epistémicos y didácticos que pueden brindar otros.

Palabras clave: práctica docente, parejas pedagógicas, trabajo colaborativo.

Abstract

The present article synthesizes part of the results obtained in an investigation about the teaching practice modality through pedagogical pairs. Such modality is implemented in the framework of a public policy in Uruguay to form Professors at the end of the twentieth century and whose aim was to consolidate the collaborative tasks in the profiles of the new educators.

However, this research shows that in the curricular development the human relations did not acquire pedagogic relevance, thus inhibiting the approach to a personal dimension, essential to work with alterity, resulting in one of the aspects that distorts the fulfilment of the target mentioned above.

It was also observed the existence of a process of senescence, conceived and developed in the same period when the new modality was implemented, thus arguing that the advent of the new plan was not the only factor that determined the extinction of it.

Despite of the disadjustments this modality opened the possibility for a greater plasticity in pair work, and one of the relevant effects was the opening of professionals graduated under this proposal, towards epistemologic and didactic contributions that could offer others.

Key words: Teaching practice, pedagogic pairs, collaborative work.

“Y el equipo, si quiere dejar de ser un simple tótem, requiere individuos capaces de colaborar resistiendo a las presiones de la facilidad y al peligro de la complicidad”.

Philippe Meirieu (2001:p188)

Introducción

En el año 1997 se estableció desde el diseño curricular en Uruguay una modalidad

de práctica docente en la formación inicial del profesorado, inserta en el llamado “Proyecto CeRP¹”, que se conoció como “parejas pedagógicas”. En el año 2008 se la excluye formalmente, al implementarse el Sistema Nacional Integrado de Formación Docente².

Los docentes, ante estas transformacio-



nes establecidas y sus sucesivas revisiones, han quedado relegados a la condición de espectadores, resultado quizás de lo que expresa Kincheloe (2001), en el sentido de que el propósito de gran parte de la investigación empírica consiste en realizar generalizaciones sobre la enseñanza que son luego utilizadas por los diseñadores curriculares y supervisores en su toma de decisiones, en una perspectiva que deslegitima las experiencias de los profesionales docentes y en definitiva los excluye de los procesos de producción del conocimiento referidos a su propia profesión.

La citada modalidad generó expectativas y resistencias, estas últimas principalmente en el ámbito profesional externo al "Proyecto CeRP", al entrar en franca contradicción con el *statu quo* imperante. A su vez, las interpretaciones y valoraciones que proliferaban sobre la nueva propuesta parecían nutrirse solo de doxa, peculiaridad que, conjuntamente con otros factores estimularon el ingreso a la realidad de su implementación, lo que se consumó finalmente en un trabajo de investigación que duró tres años.

Quienes en ella se involucraron, no obstante, no lo han hecho desde una perspectiva externa, sino que por el contrario, tuvieron en su momento, un vínculo, directo o indirecto, con el trabajo en parejas pedagógicas, pero no quisieron quedar relegadas a la condición de espectadoras de las transformaciones establecidas desde el diseño curricular.

Se partió de la convicción de que el alejamiento de la escena no es garantía en absoluto de la existencia de la aspirada objetividad que era requisito *sine qua non*, en trabajos de esta naturaleza, en otros momentos históricos. Tal como lo expresa Eisner (1998, p.16), "imparcialidad y distanciamiento no son virtudes cuando uno quiere mejorar las organizaciones sociales complejas o una realización tan complicada como la enseñanza. Es importante conocer la escena". Por lo anterior, la vigilancia epistemológica y metodológica que se impuso es la que se deriva de la conciencia del posicionamiento que se tenía ante la situación que se pretendía estudiar.

Desde esa perspectiva se ha buscado, en el trabajo realizado, describir y analizar la modalidad de práctica docente en parejas pedagógicas en la formación de profesores

y se ha buscado, también, valorar su alcance en referencia a dos aspectos puntuales: los contextos educativos en que *a posteriori* pasan a desempeñarse los docentes en ella formados y sus implicancias en el ámbito de propuestas educativas innovadoras.

Sobre algunos elementos teóricos que apuntalaron el ingreso a la realidad que interesaba y sobre parte de los resultados de la consumación de las intenciones antes aludidas versa el presente artículo.

Filigranas en el camino

Bajo el "Proyecto CeRP" se crearon varias instituciones de formación de profesores en el interior del país conocidas de forma homónima, correspondiendo a cada una de ellas la formación inicial de una región. No obstante, se partió de la idea de que cada uno de los CeRP ha cobijado elementos y factores que le dan un marco singular que inhibe la posibilidad de generalización a otros, por lo que se ha concebido al estudio realizado, desde un principio, como un estudio de caso circunscripto a la implementación que se efectivizó en el Centro Regional de Profesores del Norte (CeRP del Norte). El estudio de caso permite abordar las situaciones concretas, que acontecen en contextos institucionales específicos, promoviendo así la posibilidad de bucear en hechos reales, detectables en escenarios educativos (Vázquez, 2007). Permite el uso de informantes que proporcionen datos actuales o históricos, entrevistas directas y el rastreo y estudio de documentos pertinentes (Blaxter, 2000). Coloca su acento en el comportamiento de los individuos y sus circunstancias con el objetivo de interpretar el conocimiento o añadir información valiosa a investigaciones ya realizadas.

Para la consecución de la meta establecida, se ha buscado la construcción de significados en la interacción con los diversos actores involucrados en la ejecución de la propuesta y la herramienta más funcional a esos efectos resultó ser la entrevista en profundidad semidirigida. Pero en ese universo de actores, los estudiantes practicantes que realizaron su práctica en la modalidad de parejas pedagógicas fueron considerados como protagonistas. Cabe acotar, además, que se ha hecho uso también de aportes escritos elaborados en la



época en que se efectivizó la propuesta.

El abordaje empírico fue precedido por una breve sinopsis histórica de la práctica docente en el Uruguay, la que ha permitido constatar que la modalidad de práctica que se estableció alteró sustancial y formalmente la que se venía realizando en el Uruguay desde la creación del Instituto de Profesores Artigas³ a mediados del siglo pasado. Frente a la propuesta de práctica individual pretérita, la nueva modalidad proponía que los estudiantes–practicantes actuaran, por lo menos, de a dos en cada grupo de práctica, conformando lo que *a posteriori* y desde lo consuetudinario pasó a llamarse pareja pedagógica. Dicha pareja, que se constituía en su tercer y último año de formación, se hacía cargo de un grupo durante todo el año lectivo y percibía remuneración por tal tarea. Era este su único año de práctica, acompañado por un profesor tutor y en algunos casos también por un profesor de apoyo. Posteriores modificaciones amplían los años de práctica e incorporan otras figuras. En todos los casos, la práctica del último año, en parejas pedagógicas, se mantiene inalterada.

Este modelo, valorado por las autoridades educativas que lo idearon como una innovación, esgrime como principal argumento el afianzamiento de la cultura de colaboración en el perfil de los docentes. Quizás la fundamentación más contundente se encuentre en las expresiones del entonces Presidente del Consejo Directivo Central⁴, Prof. Germán Rama (1999) recopiladas, en el artículo “Modalidades innovadoras en la práctica docente: la experiencia de los CeRP”. Según el autor, esta es la formulación alternativa, más acorde con las nuevas tendencias de la educación y expresa que:

... los estudiantes trabajan generalmente de a dos o tres por grupo, porque es muy importante que no actúen en solitario, sino que cuenten permanentemente con un compañero testigo que no sólo mira la clase sino que contribuye con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero estudiante. Desde los inicios del ejercicio docente el estudiante del CeRP se acostumbra a trabajar en equipo y tiene la solidaria colaboración –crítica- de uno de sus compañeros (1999, P. 41).

Para autores avezados en el tema de las reformas educativas, como Vaillant (2005),

Latinoamérica estuvo marcada, en la década de los 80 y en especial los 90, por reformas educativas construidas a partir de acuerdos y recomendaciones internacionales. Se propusieron nuevos currículos a tono con los nuevos tiempos, enfatizando los principios de calidad y equidad educativas, así como instancias de perfeccionamiento docente. Se buscó también el fortalecimiento de la gestión educativa pero la mayoría de ellas no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Además, constata que las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes no suelen aplicar los principios que se supone que el docente deba utilizar en su trabajo. Se otorga más relevancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras, se le da prioridad a la formación individual y no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos.

Los requerimientos teóricos del momento en que se establece la propuesta en cuanto a perfil docente acompañan en parte los objetivos explicitados por las autoridades para impulsarla. En efecto, los profundos y acelerados cambios de las últimas décadas han llevado a que la literatura especializada (Esteve, 1994; Tedesco, 1995; Morin, 2002) demarque en forma recurrente, para afrontarlos, algunas cualidades y competencias que es menester desarrollar en ámbitos de formación docente. La continua contextualización, la necesidad de que los docentes investiguen lo referente a su quehacer y a los factores que indirectamente inciden en él, de que reflexionen sobre su propia práctica, así como la de que trabajen en equipo, aparecen como insoslayables (Hernández, 1999). En especial este último rasgo adquiere suma relevancia en la retórica existente en los ámbitos profesionales. Se presenta como la alternativa válida frente al aislamiento e individualismo que se manifiesta en el desempeño de los docentes (Fullan y Hargreaves, 1996; Pozo, 1999; Meirieu, 2001; Careaga, 2001).

No obstante, en referencia al trabajo colaborativo, existen en el país más que retóricas y se encuentran antecedentes que confirman la añoranza que el mismo representa para los diversos espacios educativos existentes. A título de ejemplo, en el Oficio 558/06 del 2 de Marzo de 2006



del Consejo de Educación Secundaria⁵, se establece un espacio de trabajo compartido, institucionalizado, como ámbito de trabajo remunerado extra áulico que se conocen hasta la actualidad como “coordinaciones”.

Emerge también como medular, para la formación docente del momento, el desarrollo de competencias para la auto observación. No obstante, para que la auto observación resulte sustancial para la formación del profesional de la docencia, se requiere más que el mero reconocimiento de sus procesos internos. Si no se cuenta con otras miradas con quienes se pueda monitorear esos procesos, los mismos se vuelven estériles. Es elemental también el desarrollo, mediante el aporte de elementos para el metaanálisis, de la capacidad de objetivar el trabajo que se realiza en las instancias de devolución que se establezcan a esos efectos. Como expresa Wiggins (1998) la devolución es información sobre cómo una persona se desempeñó, a la luz de lo que intentó hacer. Supone la reflexión sobre un desempeño real que se contrasta con un desempeño ideal en busca de un auto ajuste del practicante. Se consideró que la inclusión dentro de las prácticas educativas de formación inicial, de la autoevaluación y de las instancias de devolución en las que las mismas se hacen objetivables, tiene que darse dentro de determinadas condiciones contextuales que permitan la confrontación en un mismo nivel de los diferentes modos de pensamiento y el real intercambio.

Algunas aproximaciones a lo empírico

Esta propuesta de práctica en parejas pedagógicas concitó la atención de diversos actores interesados en el quehacer y devenir educativo, lo que ha redundado en el surgimiento de importantes estudios que la abordaron total o parcialmente. Estos estudios han azuzado y propiciado la comprensión sobre su implementación, pese a que todos ellos tienen perspectivas e intereses disímiles a los que se delimitaron en el trabajo que aquí se resume.

Del estudio realizado por Mancebo (2003), por ejemplo, se deriva, entre otras cosas, que el funcionamiento de las parejas pedagógicas fue sumamente dispar y no en todos los casos funcionó tal como fue pre-

visto teóricamente.

El Informe de la consultora CIFRA (2003, p. 23) reconoce como aspecto positivo (e incluso uno de los mejores evaluados) a la pareja pedagógica. Los argumentos que se esgrimen hacen referencia a que esta modalidad “rompe con el individualismo y el aislamiento de la docencia, y permite ejercitar la autocrítica y supervisión continua”.

Una incursión más específica sobre “El desempeño de los practicantes de la modalidad CeRP” (Nossar, 2005) alude al hecho de que la coexistencia de dos docentes en el aula y la fuerte presencia de docentes expertos, como lo son los tutores y profesores de apoyo, ha llevado a que los practicantes formados en esta modalidad se habitúen a tener las puertas abiertas y a recibir múltiples miradas. De esta investigación emerge una valoración positiva del trabajo en parejas pedagógicas. No se daría el individualismo ni la práctica en solitario, los novatos serían capaces de contribuir al desarrollo didáctico de sus compañeros.

Desajustes entre diseño y desarrollo curricular: modalidades y ligazones pre-profesionales

El análisis de la implementación efectiva de la práctica en parejas pedagógicas entre los años 1999 y 2008 en el CeRP del Norte, ha permitido, en primer lugar, constatar que es improcedente avalar la expresión “parejas pedagógicas” como una modalidad, ya que la concreción de la propuesta prescripta desde el diseño curricular permitió el desarrollo real de más de una. Aludimos a modalidades y no a variedades porque las singularidades observadas en cada caso no fueron matices, sino que huyeron considerablemente de la propuesta original, incluso en el elemento numérico que da origen y amerita su designación. En forma abreviada existió:

- a) por un lado, un acatamiento normativo⁶ inter áulico de la propuesta de trabajo en parejas (dos o tres por clase), con diversas formas de implementación inter áulica y extra áulica,
- b) por otro lado, existió una no observancia en cuanto a presencia física en el aula, con diversas formas de implementación de la práctica, tanto inter como ex-



tra aula, que llevaron a que el practicante se visualizara desempeñándose dentro de la propuesta de trabajo en parejas pedagógicas, y finalmente,

c) una separación de hecho, con actividades y contactos que se derivan hoy en día en la visualización de un trabajo de práctica realizado individualmente.

Transversalmente a esas modalidades, se dieron diversos niveles de relacionamiento pre-profesional entre los docentes practicantes en esos años, independientemente de los objetivos que perseguían con dicha vinculación. Estas diversas formas en que cada practicante se vinculó con otro u otros para desarrollar la instancia de práctica fueron catalogadas por quienes analizaban esta realidad como ligazones pre-profesionales. Algunas, por la superficialidad y reducción de la labor de los practicantes en lo que respecta a su trabajo con el o los otros, han sido identificadas como pueriles. Otras ahondan en las actividades compartidas, pero por imperio de exigencias propias del discurso teórico normativo existente en el momento. Bajo esos requerimientos generaron necesidades asociadas a cuestiones vinculadas al quehacer educativo, donde la programación o planificación de acciones educativas compartidas y la efectiva consumación de esas propuestas intencionales, en forma también compartida, aparecen como lo relevante y pertinente. Estas se han identificado como didáctico fácticas y sus motivaciones han sido delimitadas claramente, ya que lo que las caracteriza se toma general y superficialmente como indicadores de un trabajo en equipo o de un trabajo colaborativo. Por lo tanto, lo que se buscaba con esta ligazón era un ajuste a lo preestablecido y son ellas las más recurrentes.

Finalmente, emergen otras que superan la observancia de formalismos e integran cotidiana y conscientemente espacios formales e informales de reflexión sobre el “antes” y el “durante” de las prácticas áulicas, promueven un interés por el desarrollo profesional propio y el de otros, favorecen la toma de conciencia de lo que ese desarrollo aporta, así como la relación dialógica sobre los más diversos aspectos que intervienen en el quehacer educativo. Estas se han delimitado como ligazones por conjugación.

Se constató que la existencia física y curricular de espacios y personas (léase parejas o tutores o profesores de apoyo u otras figuras implicadas en la construcción de un perfil de docente) estimularon algún tipo de relación pre-profesional, pero no todas ellas redundan de igual forma y tienen similar alcance en el desarrollo de profesionales con el perfil que se aspiraba formar con la propuesta. Algunas, por su excesiva superficialidad, difícilmente hayan podido hacer mella en los aprendizajes orientados a fomentar el trabajo colaborativo y contrarrestar la interiorización generalmente ya existente del individualismo, por su temprano y largo contacto con modelos docentes tradicionales (Eisner, 1998). Esto es, difícilmente se logran reemplazar las “viejas imágenes” con un trabajo con tales peculiaridades. Otras, pese a que son fruto de la sutil coerción que se deriva de la implantación de un nuevo modelo y de la que produce un discurso que, dentro de un ámbito profesional específico está en boga, hacen pensar en un aprendizaje impulsado por la repetición de acciones e interacciones al que instaba el nuevo modelo de práctica establecido. No conllevaron reflexión y verbalización sobre lo realizado (o no realizado). No estimularon el abordaje y análisis de las disconformidades, las comodidades, los aciertos y los desaciertos de los múltiples aspectos implicados en la práctica. Una formación con tales características coloca en duda la posibilidad de que se estuviera buscando el desarrollo de lo que Braslavsky (2002) considera una de las competencias fundamentales para el buen desempeño de un docente del siglo XXI: la empatía o “nosotros múltiple”. Las que, a efectos de nuestro estudio, fueron delimitadas como por conjugación son las únicas que buscaron enseñar cómo los otros piensan, sienten y actúan de manera distinta a las propias, enseñanza medular si lo que se pretende es justamente afianzar un trabajo compartido.

La resignificación de la alteridad simétrica en situación de práctica y el aporte de las rotaciones

Las diversas modalidades detectadas y la diversidad de ligazones pre-profesionales que se establecieron, entre otras cosas, permiten afirmar que ni la prescripción curricular, ni la exigencia proveniente desde



ámbitos teóricos sobre el trabajo en colaboración, logró consolidar un quehacer generalizado, con los alcances que se pretendía. No obstante, sí abrió la posibilidad de una mayor plasticidad en el trabajo con los pares, que en algunos casos eran sus parejas, pero en muchos otros no, como se desprende de expresiones como la de este ahora docente⁷: “en mi formación la práctica en parejas pedagógicas no me sirvió para nada, yo planificaba con otro compañero”.

El par emerge como una figura con la que se puede discutir “muchas cosas más” y se le asigna relevancia a esas otras cosas, aunándose a ello el hecho de que no se detectan limitaciones que pudieran provenir de la condición de simetría que le es propia. Muy por el contrario, esas ligazones que establecían con los pares, muchas veces construidas espontáneamente, estaban basadas en el libre flujo de la comunicación, en la inexistencia de una evaluación formal, en la presencia más constante y en muchos casos, en una franqueza propia de un encuentro humano que se enmarca en la confianza.

Los practicantes de estos años se fueron forjando representaciones sobre sí mismos, que se nutrieron no solamente de las percepciones de su tutor o profesor de apoyo, sino de las de sus colegas, que superaron la posición de simples “compañeros” de formación.

La idea de que la interacción social entre aprendices actúa como un impulsor del aprendizaje (Pozo, 1999 Vigotsky, 2002) es muy conocida y avalada por los encargados de intencionar procesos de enseñanza, pero esto no se proyecta ni tampoco se apoya de la misma forma en la instancia de práctica de la formación inicial, por lo que se considera que se produce en esos años una resignificación de la concepción de alteridad, propia de la relación educativa en situación de práctica.

Contribuyeron al reforzamiento de esa resignificación ciertas prácticas educativas que los actores del momento catalogaron como rotaciones. Estas consistieron en cambios provisorios de pares y de grupos, decididos por los tutores y profesores de apoyo, que en algunos casos se efectuaban en más de una oportunidad al año. Es una propuesta endógena del desarrollo curricular que se visualiza como una

innovación, ya que son el resultado de la gestión y el desempeño autónomo de los actores del momento (Carbonell, 2001) ante, no solamente los requerimientos teóricos y normativos existentes, sino frente a las dificultades, desajustes e incluso la incompreensión a la que se enfrentaron al tratar de llevar adelante la propuesta. No forman parte, pues, de la propuesta original y pese a que no necesariamente son valoradas unánimemente como positivas, contribuyeron al afianzamiento del trabajo con la alteridad simétrica y aportaron para la construcción de un perfil de docente colaborativo, desde el momento en que ampliaron y diversificaron las miradas, fomentaron también la visualización de lo que otros pueden hacer (positiva o negativamente) y las construcciones compartidas. Subsanan incluso alguna inobservancia de la propuesta como las resumidas en el inciso “C” en páginas precedentes y lo que es más importante, contribuyeron al cambio de nivel en las ligazones pre-profesionales. Sobre esto último, léase por ejemplo, lo que implicó el encuentro de estos pares en la rotación

Un muchacho que quedó solo, entonces... era de Física, entonces habían planificado o habían coordinado, se ve, los profesores de apoyo, que nosotros rotáramos por una semana. Entonces... bárbaro, porque él que venía siempre planificando solo, tuvo que aprender a planificar conmigo, porque yo le dije: ‘vamos a planificar los dos juntos’ que era con lo que yo venía. Y él me decía: ‘No, y si vos planificas...’ Y le digo: ‘No, no, no. No es vos y yo separado, somos los dos. Vos tenés que saber que voy a decir, qué es lo que voy a poner en el pizarrón y qué te parece’ (...) me acuerdo porque él se reía ¿no? Como que veía que otras parejas no hacían lo que nosotros hacíamos (...)

El encuentro que recoge la cita tiene como protagonistas a un practicante que se hallaba en una separación de hecho y con ligazones de tipo “pueril”, con otro que se ligaba pre-profesionalmente en un tercer nivel, eso es, “por conjugación”. Encuentros de este tipo, ocasionados por rotaciones, posibilitaron a los practicantes no solamente visualizar, sino incluso cambiar la forma de ligazón.

En definitiva, esta propuesta interna logró, en muchos casos, ampliar las formas de relacionamiento pre-profesional de los prac-



ticantes y mejorarlas, al acercarlos más a los procesos de enseñanza que realmente predisponen para el aprendizaje y posterior ejercicio profesional colaborativo.

Un requisito *sine qua non* dudoso: la compatibilidad

Del estudio realizado, se extrae que las representaciones que tienen los actores del momento se nutren de la idea de que las parejas pedagógicas funcionan cuando quienes las conforman son compatibles, de lo que se concluye que su antónimo, la incompatibilidad (a la que no se alude denotativamente) es inhibidor u obstructor de cualquier potencial trabajo que se pueda realizar con la otredad.

El término compatible y sus derivados son utilizados en diversos campos del conocimiento como la matemática, la informática, la psicología y la medicina. En general, se utiliza para expresar la posibilidad de coexistencia armónica entre dos o más actividades, elementos, rasgos, personas o cosas. En unos casos, el parecido, la analogía, resulta no obstructora (o por lo menos reductora de las posibilidades de obstrucción) de un resultado. En otros, no obstante, el resultado esperado se logra porque las singularidades de cada uno de los elementos no se ven afectadas por la acción del otro, pese a la coincidente existencia temporal. En definitiva, la funcionalidad observada bajo el requerimiento de la compatibilidad se da por la similitud o si las diferencias no resultan mancilladas.

Desde esa constatación, dos interrogantes retóricas han aflorado: ¿cuáles son las contribuciones mutuas que se realizan dos individuos de similares características en un proceso de formación? y ¿cuáles las de aquellos que siendo muy diferentes no permiten, en la coexistencia, la interacción de esas diferencias?

Mirado desde esas interrogantes, la requerida compatibilidad inhibe más que construye el perfil que se buscaba formar, al mantener subyacente la idea de que las diferencias (de cualquier naturaleza) no deben estar presentes en las relaciones que se producen en ese lapso de la formación profesional.

No son muchos los espacios sociales que se conforman con sujetos afines y, indiscutiblemente, las instituciones educativas

actuales no son uno de ellos. Se han ido transformando con los grandes cambios sociales acaecidos en los últimos tiempos en ámbitos donde lo característico es la heterogeneidad y hasta el multiculturalismo (Esteve, 1994; Tedesco, 1995; Morin, 2002), que se proyecta en relaciones muy complejas entre todos los actores y no exclusivamente entre profesores y alumnos. Esta es una de las dimensiones que hacen a la complejidad a la que tiene que enfrentarse y para la que tiene que formarse el docente, so pena de brindar respuestas ingenuas, simplistas, mutiladas y disgregadas (Morin, 1994, 2002, 2003) a las cuestiones sociales y cognitivas. Por lo que, una formación profesional, que se sustente en la premisa de que cada sujeto, para trabajar con el otro, tiene que ser compatible, termina gestando un efecto no deseado. Estimula la balcanización en términos de Fullan y Hargreaves (1996) al fomentar la idea de selección y acepción de personas, ya desde la formación inicial, estímulo que caerá en campo fértil, si se tiene en cuenta esa gran heterogeneidad de los espacios educativos que los acogen.

Por otro lado, la aludida “compatibilidad” de ese momento histórico, presenta la peculiaridad de que, o ya viene manufacturada, o se gesta aleatoria y espontáneamente en la convivencia propia de la situación de práctica. Ninguno de los actores que en la relación educativa detentaban la posición de supervisores inmediatos y mediatos de la formación que se estaba brindando (tutores, profesores de apoyo y directores coetáneos de las instituciones que se vincularon directamente con la implementación de la propuesta) centralizaron su atención en la construcción de lo que perciben como requisito básico para el funcionamiento de esa práctica que, desde lo teórico, ayudaba a erigir docentes con perfil colaborativo. Muy por el contrario, cuando tal requisito no se presentaba, la solución más común fue seguir buscándolo, a través de cambios de parejas, de las ya citadas “rotaciones” o, en su defecto, evadiéndolo, a través de la admisión de las ligazones “didáctico fácticas”, que permitían a su vez, a los practicantes “sobrevivir” bajo el cumplimiento de los aspectos protocolares, pero que no necesariamente contribuía en el desarrollo de profesionales colaborativos.

En definitiva, la tan anhelada “compatibi-



lidad” emerge como un requisito *sine qua non*, que insólitamente, no fue trabajado. Una aspiración evadida, soslayada, que instauró en quienes intencionaron el estudio que aquí se presenta una serie de dudas acerca de su imprescindibilidad.

La conformación en parejas provocó, en los agentes del momento, la asociación con las relaciones de parejas o relaciones matrimoniales, que devienen en divorcio si no existe el ingrediente compatibilidad. El fragmento que sigue, extractado de las expresiones de un tutor, resulta sumamente gráfico: “Si uno no complementa al otro, se genera una crisis como de un matrimonio (...), como un matrimonio negativo, es una pareja peligrosa, perversa”.

En muchos países occidentales, la incompatibilidad es una causal de divorcio de las más comunes y ha sido refrendada por el derecho positivo, por lo que dicha asociación lleva naturalmente a verla, también en la pareja pedagógica, como una valla casi insalvable. Es un elemento que lacera la relación, que la deteriora y se vuelve un obstáculo para su continuidad. En el caso de que se dilate en el tiempo, se concibe como una relación no beneficiosa, sin aportes para uno u otro y, coincidentemente, generadora de disconformidades, desconfianzas, rivalidades, revanchismos, negaciones del otro y abusos, como las que se produjeron en las relaciones de pareja pedagógica.

No obstante, se visualizan como sustanciales las diferencias entre estos dos tipos de relaciones humanas, que al no ser reconocidas en su momento, inhibieron el desarrollo de una de las dimensiones fundamentales para trabajar con el otro, la personal, y por lo tanto distorsionaron el cumplimiento de la principal meta de la modalidad.

Se concluyó que el requisito evocado, la “compatibilidad”, y el obstáculo esgrimido, la incompatibilidad, son ilusiones ópticas originadas en parte en esa asociación con el instituto del matrimonio.

La conversión: medio y meta de la formación docente inicial

Como expresáramos, una faceta del trabajo realizado en esos años es el hecho de que ni las compatibilidades ni las incompatibilidades adquirieron relevancia pedagógica.

Las primeras, en su amplísima mayoría, fueron producto del azar, no eran un núcleo de interés pedagógico, por lo que no se intencionó su optimización. Las segundas también fueron soslayadas y nunca fueron vistas como un obstáculo epistemológico y fenomenológico a superar.

En forma muy nítida se percibe que en esos años se continuó valorando las competencias netamente tradicionales: progreso en las planificaciones, el dominio y adecuación de contenidos y estrategias didácticas, etc., pero no se valoraron las relaciones humanas, aspecto imprescindible para el desarrollo personal y profesional que se pretendía afianzar. Es más, este tipo de competencias de índole social y emocional quedaron desvalorizadas y subsumidas frente a las tradicionales.

Lo anterior nos ha permitido inferir que la meta no es encontrar sujetos compatibles, o buscar hacerlos en ese proceso, de la misma forma que la presencia de incompatibilidades no es un impedimento para el desarrollo de una práctica que busca formar profesionales colaborativos. La meta es incluir como un elemento más de la formación, central y no de borde, a las relaciones humanas y su desarrollo, pasando a ser por lo tanto dimensión de análisis, observación y evaluación.

La senescencia de una propuesta

Como se ha expresado anteriormente, la consumación de la propuesta no logró desarrollar competencias relacionadas al trabajo con el otro, sino que se continuó, consciente o inconscientemente, tratando de apuntalar al estudiante para el ejercicio individual de su profesión. Concomitantemente, era muy nítida la representación que tenían, tanto los practicantes, como todos los demás actores (tutores, directores, adscriptos) sobre la realidad profesional futura en la que se desempeñarían aquellos. Representación que queda ejemplificada en citas como la que se transcribe:

(...) no sé hasta qué punto es malo que lo hagan así, que estés sola. Porque después, cuando salís de la práctica, te recibiste y vas a trabajar, no vas a trabajar con otra persona, trabajás sola (...) no sé hasta dónde es bueno porque tu egresás y es otra la realidad.

En suma, el tipo de práctica que en general se buscó fomentar en la formación inicial,



conjugado al conocimiento de la realidad que se divisaba, llevó a que la preparación de esos años se perciba, en retrospectiva, como un ensayo para lo que vendría.

Esa mirada en retrospectiva, que marca una tendencia en la formación brindada, no implica despreciar los elementos nuevos que se gestaron, que son los que, en definitiva, muestran la diferencia con la modalidad de práctica anterior, ya que si bien no ha sido posible delimitar un tipo de desempeño específico, sí se percibe que no existe una total mimetización de estos practicantes con los escenarios educativos de enseñanza secundaria. Existen adquisiciones que se proyectan y no se desvalorizan en el ejercicio profesional cotidiano. Entre esas adquisiciones quedan al relieve una tendencia a la receptividad de la alteridad en ocasión del trabajo de aula y una apertura didáctica y epistémica que, en el estudio realizado, se revelan como propias de quienes se formaron en parejas pedagógicas.

No son amplios, pues, los rasgos diferenciales que se logran visualizar en el desempeño actual de estos docentes, pero teniendo en cuenta que no existió una intencionalidad fáctica general, aunque sí normativa, de afianzar un perfil de docente colaborativo, los alcances delimitados resultan relevantes.

Tampoco se puede hablar de un cambio en los espacios educativos secundarios que acogieron a los noveles profesionales que egresaron bajo este sistema de práctica, ya que no se ha alterado integralmente la conducta de los miembros de esas instituciones, condición imprescindible para el cambio según Maturana (2002), pero sí se observa que se han incluido en la praxis de los docentes una mayor disposición para la cooperación y para el intercambio de índole social e intelectual, exteriorizados en esa receptividad a los quehaceres del aula y esa apertura epistémica y didáctica. La concepción actual de la realidad y de las posibilidades que se tiene de aprehensión de la misma (Morin, 1994, 2002, 2003) las convierten en aperturas de fundamental importancia.

No obstante, muchos son los actores involucrados en la formación docente de esos años que hoy exteriorizan o dejan entrever sus reparos acerca de la propuesta de la que participaron. En este sentido, los indi-

cadores de no adhesión o desvalorización son abundantes y diversos. Se arguyen principalmente en su contra dos grandes debilidades, una, que viene a colación de la otra: primero, “genera dependencia”; segundo, “no adquieren en la práctica herramientas para trabajar solos”. Se alude también a otras insuficiencias, entre ellas la que refiere el Director de la Institución de Práctica, con expresiones del tipo, “la tarea de dominio de grupo es individual”, y en muchos casos “el practicante se protege con el otro, del otro grupo (la clase)”.

Hay que tener cuenta que el discurso sobre trabajo colaborativo ya estaba muy presente en la época en que se diseñó este tipo de práctica, pese a ello, lo que se evidencia es una resistencia que va más allá de la opción por el medio encontrado para que el docente “se acostumbrara a trabajar en equipo” (Rama, 1999:41) esto es, las parejas pedagógicas. Alcanza al trabajo colaborativo en sí, enmarcado a nivel de aula. La falta de adhesión, por lo tanto, no procede del desconocimiento o de la indiferencia. Tampoco implica que se pueda hablar de un rechazo categórico al trabajo colaborativo, lo que aflora es la convicción del desajuste de la meta que se proponía alcanzar para ese espacio específico y puntual: el aula.

Confluyen con lo anterior elementos que irrefutablemente surgen en la forma de gestación de la propuesta. Advenida desde el diseño curricular y no desde el desempeño autónomo de los profesores formadores (Carbonell, 2001; Ferrer, 2006), preestableció objetivos en forma exógena al colectivo docente y terminó no generando adhesión en ese aspecto medular, esto es, los propios objetivos que perseguía.

Las capacitaciones del momento no alcanzaron para revertir esa situación, por lo que emergen las apreciaciones de Vaillant (2005) sobre el hecho de que la mayoría de las propuestas curriculares de esa época no tuvieron suficientemente en cuenta a los docentes. Muchos de los factores claves para promover una innovación (Carbonell, 2001) no han estado presentes. Ni docentes abiertos e interesados en la transformación propuesta, ni amparo en un movimiento de cambio que apuntara a la misma dirección más allá de las instituciones que estuvieron directamente involucradas. No existió tampoco ambiente



propicio para el afianzamiento de la propuesta. La diversidad de concepciones imperantes entre los involucrados en la misma, la falta de búsqueda de consenso entre tutores y profesores de apoyo, la forma en que se manejó el conflicto, más esquivándolo que afrontándolo, entre otras cosas, dan cuenta de la insuficiencia de comunicación y hasta de bienestar.

El despliegue de la práctica que se aglutinó bajo el rótulo de parejas pedagógicas quedó bastante distante de la posibilidad de establecerse como una actividad institucionalizada. Las modalidades y no la modalidad en la que en los hechos se efectivizó, así como la exigua presencia de ligazones pre-profesionales que pudieran potenciar o impulsar la construcción de perfiles docentes más colaborativos, así lo evidencian.

El panorama así observado hace desestimar que la proposición de cambio en la práctica se pueda entender en los hechos como innovadora, ya que transcurrió sin alterar sustancialmente prácticas, concepciones y actitudes (Carbonell, 2001).

Ese mismo panorama hace desestimar, también, que el final de la modalidad de práctica en parejas pedagógicas haya estado marcado por la implementación del Sistema Nacional Integrado de Formación Docente en el año 2008. En efecto, existen elementos que hacen pensar en un proceso de senescencia dado durante la propia implementación de la modalidad y que permiten reducir las explicaciones de su agotamiento a un final truncado por el advenimiento de un nuevo plan.

La inconsistente adhesión derivada, entre otras cosas, de la falta de convencimiento en la amplia mayoría de actores involucrados de que se deba formar para trabajar en el aula con el otro, que generó en muchos casos oposición, aunque no siempre manifiesta, la falta de integración de actores claves o de figuras que estimularan la sinergia en una misma dirección y que le diera coherencia a la meta delimitada (Ferrer, 2006), mediante por lo menos la definición y búsqueda de consenso de cuáles competencias se deberían impulsar para lograr esa meta, dan cuenta de ello.

Indiscutiblemente, el inicio del plan 2008 es un referente formal de finalización de la propuesta, pero los indicios son mayori-

tariamente de una agonía que se retrotrae y se detecta desde el momento mismo de su gestación. Resta cuestionarse si ese proceso de senescencia ha resultado absolutamente irreversible, pero esta constatación no ha sido un objetivo del estudio que se realizó.

En definitiva, queda la convicción de que el trabajo colaborativo es aún una cuenta pendiente, ya que las actuales generaciones han logrado amortizar muy escasamente la soledad del aula.

* Rosario Bottino Bernardi. Profesora de Geografía. Diplomada en Geografía por la UDELAR- IPES. Con especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje por OEI – IFD Bs. As. y en Evaluación de los Aprendizajes por la Universidad Católica del Uruguay. Diplomada en Constructivismo y Educación, mención Ciencias Sociales por FLACSO. Profesora efectiva en el CES. Actualmente se desempeña como docente de Didáctica de la Geografía en el CeRP del Norte.

* Myriam López Madruga. Profesora de Literatura, Profesora de Idioma Español, Maestra, Magíster en Política y Gestión de la Educación por el CLAEH, Diplomada en Evaluación de los Aprendizajes por la Universidad Católica del Uruguay. Profesora efectiva en el CES y en el CFE. Se desempeña actualmente como docente de Literatura Universal y Didáctica de la Literatura en el CeRP del Norte.

* Nibia Navarro Pastor. Profesora de Matemática. Cursa Posgrado en Matemática de UDELAR- CFE. Profesora efectiva en el CES y en el CFE. Se desempeña actualmente como docente de Matemática en el IFD de Rivera.

* Cristina Rodríguez Cartagena. Profesora de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología, Magíster en Educación por la Universidad ORT, Diplomada en Derechos Humanos por la Universidad Católica del Uruguay. Profesora efectiva en el CES y en el CFE. Se desempeña actualmente como docente de Didáctica de la Sociología y del Derecho en el CeRP del Norte.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. (2002). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Careaga, A. (2001). *La práctica docente: ¿reestructurar o enculturizar?* En: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/practicadocente.

Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.



- Consultora CIFRA (2003). *Estudio del impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores en la primera etapa de su ciclo profesional*. Montevideo.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en Educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*. Santiago de Chile: San Marino.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. En: *II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. OEI, San Salvador. (citado 29 de Mayo de 2004). Disponible en Internet: <http://www.campus-oei.org/de/cah.htm>.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Mancebo E. (2003). *Políticas de Formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*. Tesis de Doctorado. Universidad Católica del Uruguay.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. 2da. ed. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Nossar, K. (2005). *El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad Ce. R. P. en la ciudad de Rivera*. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay.
- Pozo, I. (1999) *Aprendices y Maestros* Madrid: Alianza Editorial.
- Rama, G., Tedesco, J.C., Castro, C, García, C.M., Carral, M y Vaillant, D. (1999). *Centros Regionales de Profesores: una apuesta al Uruguay del siglo XXI*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vázquez, M. I. (Comp.) (2007). *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Montevideo: ORT.
- Vygotski, L. (2002). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wiggins, G. (1998) *Evaluación Educativa. Diseñando evaluaciones para informar y mejorar el desempeño de los estudiantes*. San Francisco: Jossey-Bass.

Notas

- 1 Este consistió básicamente en la creación de diversos centros de formación docente en el interior del país, llamados Centros Regionales de Profesores.
- 2 Aprobado por Acta No. 63, Res. No. 67, del 18 de octubre de 2007.
- 3 Primera (y por mucho tiempo única) institución de formación de profesores del país con sede en Montevideo.
- 4 Principal órgano dentro del organigrama educativo del país.
- 5 Uno de los subsistemas encargado de la organización, implementación y supervisión de la enseñanza media en Uruguay.
- 6 Acorde a la resolución N° 82, Acta 24 del Consejo Directivo Central, que habla de "hasta tres personas por grupo" y a otros documentos del momento.
- 7 La investigación realizada requirió el análisis de documentos y entrevistas a actores del momento: egresados desde 1999 a 2007, estudiantes practicantes del año 2008, involucrados con la formación inicial (director de la institución de formación y de práctica, tutores, adscriptos) y directores de las instituciones públicas que recibieron a los egresados a posteriori, por lo que en más de una oportunidad se transcriben extractos de las expresiones de alguno de ellos en el presente artículo.

