

06

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. REFLEXIONES Y PROPUESTAS

TEACHING PRACTICES IN TEACHER TRAINING.
REFLECTIONS AND PROPOSALS

Mónica Gabriela Portilla Portilla*

© <https://orcid.org/0000-0001-7352-3046>

Lautaro Steimbregger**

© <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>

Resumen

En la actualidad, el campo de la formación de profesores en educación inicial se encuentra atravesado por determinantes contextuales e institucionales que obligan a reflexionar sobre el lugar de las prácticas de enseñanza dirigidas a aquellos que se están formando para ejercer la docencia. El uso de determinadas modalidades de formación posibilita la configuración de otras formas de relación pedagógica y el diseño de otras formas de acompañamiento y sistematización de propuestas didácticas, desde diferentes perspectivas del conocimiento; además, resultan propicios para acortar distancias entre la teoría y la práctica, habilitando otras formas de pensar y actuar. El propósito

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ monica.portilla00@usc.edu.co

** Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.

✉ lautarosteimbregger@gmail.com

Cita este capítulo

Portilla, M. G. y Steimbregger, L. (2020). Prácticas de enseñanza en la formación del profesorado. Reflexiones y propuestas. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 95-112). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

de este texto es provocar reflexiones sobre este campo de análisis, identificar los desafíos que actualmente transita y plantear modalidades formativas a partir del diseño de ateneos, análisis de casos, talleres, observaciones y cine-foros, las cuales invitan a potencializar los encuentros con el estudiantado, dado que incorporan diferentes estrategias que pueden estimular los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: educación inicial, formación, prácticas de enseñanza, modalidades de formación.

Abstract

At present, the field of teacher education in initial education is crossed by contextual and institutional determinants that force us to reflect on the place of teaching practices that are aimed at those who are being educated to teach. The use of certain education devices allows for the framework of other forms of pedagogical relationships and the design of other modalities of accompaniment and systematization of didactic proposals, from different knowledge perspectives; in addition, they are propitious in shortening distances between theory and practice, enabling other ways of thinking and acting. The purpose of this text is to provoke reflection in this field of analysis, identify the challenges that currently transit, and generate education proposals from the design of grand rounds, case studies, workshops, observations, seminars and film-forums. These education devices invite potential meetings with students, since different strategies are incorporated that can stimulate learning processes.

Keywords: initial education, formation, teaching practices, education devices.

Introducción

La enseñanza y la formación de profesores, por ser fenómenos sociales, son campos que están atravesados por múltiples relaciones entre sujetos, conocimientos, grupos y organizaciones, donde median determinantes institucionales y contextuales que regulan las prácticas en la educación inicial. Estas mediaciones, dan cuenta de un complejo entramado que está relacionado con diferentes ámbitos, donde se teje una red de regulaciones que constantemente lo reconfiguran.

Desde esta perspectiva, y con el propósito de provocar reflexiones y seguir pensando en la formación de profesores en la educación inicial, identificamos tres momentos, en primer lugar, esbozamos los significados que tienen los principales emergentes para la educación en un contexto mundial; posteriormente, y a partir de estos emergentes, identificamos los desafíos para la formación de profesores en educación inicial. Esto nos lleva a proponer diferentes modalidades de formación para abonar las prácticas de enseñanza en este nivel educativo. A lo largo de este recorrido, hilvanamos las voces de diferentes autores.

La educación en el contexto mundial

En la década de los 80, se fue instalando una inconformidad con el funcionamiento de las instituciones educativas, emergiendo la preocupación por los vicios y defectos institucionales (Mollis, 2003). Estas pasaron a ser objeto de crítica, en tanto se identificaban como un lugar de imposición y obediencia, que respondía a la memoria, la rutina, la descontextualización, la fragmentación y la repetición, dando respuestas a las sociedades agrarias e industrializadas. El corolario, según Alliaud (2013), es que la legitimidad institucional se ve resquebrajada e impacta directamente en los sujetos que las habitan.

En este contexto, “desde la sociedad, los gobiernos, y especialmente desde el mercado, se han producido fuertes presiones para realizar importantes cambios en el significado mismo de la educación, en sus funciones y atribuciones en el mundo de la economía global” (Sobrinho *et al.*, 2008, p. 92). Esto conlleva a introducir acuciantes conceptos, cuya instalación y adopción podría resultar problemática y a veces traumática. Para De Alba (1998), nos encontramos con las tensiones de nuevos lenguajes, que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos, que se incorporan al campo curricular, lo recomponen y lo reconstruyen.

Cabe resaltar que los debates educativos han dejado de estar en manos de los grupos académicos de manera exclusiva, y emergen nuevas figuras de fuerte influencia y de control, con preocupaciones e intereses disímiles. En consecuencia, la injerencia de organismos internacionales tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), están definiendo los rumbos educativos, en palabras de Portilla (2020), configurando un nuevo campo de conocimiento que es la política educativa supranacional, como parte de la inserción internacional y territorial de los países en los procesos de mundialización.

Estos organismos trazan líneas de fuerza de exterioridad, o “modos mediante los cuales el nuevo orden global y su institucionalidad entran a jugar un papel determinante en la configuración de los sistemas educativos” (Portilla, 2020, p. 20); en otras palabras, los discursos de las políticas nacionales e institucionales se inscriben en los procesos de mundialización y modernización educativa.

Como parte de la cristalización de este discurso internacional, la institución educativa se ve atravesada por las denominadas “tendencias educativas”, que están ligadas discursivamente y son concomitantes entre sí: heterogeneidad, diversidad y masificación, acceso a la educación, comercialización y mercantilización del sistema privado, gestión y financiación, cooperación internacional, sociedad del conocimiento, innovación, investigación, ciencia y tecnología, competencias, currículo internacionalizado, currículo flexible, créditos académicos, TIC, evaluación, calidad, acreditación, etc. (UNESCO, 1998; IESALC-UNESCO, 2008; Gazzola y Didriksson, 2008; Beneitone *et al.*, 2007; ASCUN, 2008), los cuales tienen una alta carga semántica y, por ende, consecuencias que determinan el tipo de praxis educativa que se realiza.

Para tener más claro el panorama, la instalación de esta ola de tendencias educativas se configura como superficies de emergencia e instancias de delimitación para los países, las instituciones educativas y los actores, los cuales dibujan una serie de interrogantes sobre la institución, el sujeto, el discurso y las prácticas. Tal como lo expone Alliaud (2016): ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes con nuevos contenidos? ¿Hay que cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrà que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituye una solución?

Por ahora lo que podemos decir, es que la formación en los discursos globales y en los discursos de reforma educativa se define como un dispositivo, que es una red de lenguaje, realidad y subjetividad (Quiceno, 2014). Estas tendencias existen de modo particular en los enunciados que circulan al interior de las instituciones educativas de diferentes maneras que van desde el reconocimiento y la aceptación, hasta el rechazo y la no aceptación; como sea, ha trastornado los viejos marcos institucionales y burocráticos, introduciendo nuevos modos de administración, nuevas formas de vida profesional y modos de regulación (Dubet, 2006).

Para terminar este recorrido y abordar la tarea de enseñar, que nunca fue sencilla y ahora se vislumbra más compleja, tenemos que volcarnos hacia la historia

de la pedagogía, dado que cada teoría pedagógica está conformada por métodos de enseñanza, definiciones de las posturas del profesorado y del alumnado, teorías de la escuela, así como las formas de interpretar las disciplinas y los marcos normativos. Para los intereses de este trabajo, nos focalizamos en la actualidad, atravesada por el abanico de tendencias educativas enunciadas más arriba.

En ese sentido, abarcamos la “pedagogía técnica, tecnología educativa o tecnología instruccional” (Quiceno, 1988; Martínez, Noguera y Castro, 2003), lo cual se traduce en tres operaciones que se constituyen como racionamientos lógicos que conducen a que: en lugar de “observar”, se “planee o proyecte”; en lugar de “analizar”, se “administre” y en lugar de “expresar”, se “evalúe” (Quiceno, 1988). Y donde el “saber pedagógico existente”, es decir, el “arte de educar” (vocación, amor y práctica), no es suficiente para dar respuesta a los actuales problemas del sistema educativo y de las prácticas docentes (Terigi, 2012).

Crear un nuevo significado de la figura docente, involucra pensar en un sujeto que no solo domina la educación, sino que también domina un saber de gestión (evaluación, administración, curricular o de planeación), para administrar mejor las instituciones (Quiceno, 2015). Indudablemente, las prácticas pedagógicas están en contravía con estos requerimientos, porque estos se ocultan bajos términos de calidad, eficacia, eficiencia y productividad, desconociendo lo que el docente ha aquilatado como “patrimonio pedagógico” o “caudal experiencial” a lo largo de su trayectoria educativa (Dubet, 2006; Alliaud, 2013).

Estos agenciamientos y vectores de mutación que caracterizan al oficio de enseñar, dan contenido a los ejes conceptuales de las políticas educativas. En contraposición, y paradójicamente, esta acuciante crisis o declive de las instituciones educativas, encuentran su polo opuesto en discursos que ensalzan la misión educativa en términos de grandeza, porque, afortunadamente, las instituciones siguen funcionando y siguen produciendo lazos sociales.

Desafíos de la formación del profesorado en educación inicial

En función de lo que acabamos de plantear, los desafíos para la formación de profesores son grandes y en muchos frentes. Dentro de este abanico de posibilidades, enfocamos nuestra mirada a cuatro desafíos que consideramos sustanciales para seguir pensando en nuestro oficio como profesores.

Tomando en cuenta la política educativa como marco referencial, comenzamos a remarcar los primeros desafíos: a) La necesidad de conocer dispositivos de formación instalados para desentrañarlos e interpretarlos; b) Aplicar la estrategia de resistencia, es decir, no abrir los dispositivos, sino abandonarlos, edificando otras propuestas de formación de profesores endógenas, a partir de realidades educativas desiguales, proponiendo un ejercicio reflexivo, comprensivo, argumentado y capacitado, evitando los riesgos y sospechas que esto supone; c) Encontrar la correspondencia entre las cuestiones epistemológicas y éticas del oficio de enseñar y, la naturaleza, historia y política de ese particular contexto. Vemos que esto plantea un gran reto a la formación del profesorado en educación inicial, tal como lo plantea Muñoz, Escobar y Torres (2020) que “es complejo y requiere de esfuerzos institucionales y de la disposición de los futuros maestros que tendrán el compromiso de formar a los niños y niñas del país, que se caracterizan por su diversidad y multiculturalidad” (p. 164).

En lo que concierne a las propuestas endógenas, nos focalizamos en la tarea de enseñar, entendida como aquella que ofrece signos, da señales (Kohan, 2007), para que, quien las vea, haga algo con ellas, a su modo y a su tiempo. Algo así como señalar un sendero posible a transitar. Enseñar es dar algo, sin saber qué se hará con ello, y a su vez, es recibir algo, sin saber qué se quiso dar (o si se quiso dar). El acto de dar y recibir es atravesado por una provocación o movilización para aprender, pensar, crear, en palabras de Meirieu (2007), es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Desde esta posición, se reivindica la exigencia, sostenida en la confianza de que se puede.

Por otro lado, enseñar es un legado y una opción. Como adultos, se nos encomienda la tarea de transmitir la cultura (el mundo) a los más jóvenes, siendo o no siendo “docentes”. Agenciar dicha misión y hacerla un oficio, es una opción: el desafío de responder por el otro, recibir y hospedar a los nuevos, a los recién llegados. Alliaud y Antelo (2011) retoman las grandes e históricas preguntas que atraviesan el oficio de enseñar, para ofrecer sintéticas pero contundentes respuestas:

¿A qué llamamos enseñar? Al reparto de signos entre las nuevas generaciones
 ¿Por qué hay que enseñar? Porque las nuevas generaciones vienen sin signos
 ¿Para qué enseñar? Para que puedan orientarse en la vida ¿Qué hay que enseñar? Todos los signos disponibles sin restricciones ¿Cómo hay que enseñar? Exponiendo, ofertando, enseñando (p. 37).

Aquí lo intergeneracional se pone en juego como una diferencia y una distancia posibilitadoras del encuentro. Al decir de Bárcena (2013) es necesaria una distancia apropiada, o una distancia poética, para poder tomar conciencia del presente, para poder aprehender y conocer el tiempo que heredamos y habitamos. Ahora bien, ¿cuándo, efectivamente, hay enseñanza? cuando hay aprendizaje. Antelo (2003, pág. 255) dice al respecto: “la enseñanza no es sino un efecto del aprendizaje pero nunca al revés”.

En estas claves, el “patrimonio pedagógico” o el “caudal experiencial” de los docentes a lo largo del tiempo, es decir, aquellos “saberes de oficio”, tienen un especial revestimiento en las vivencias y experiencias que van surgiendo en las escuelas (Alliaud, 2013). A todo esto, el segundo desafío, es comprender cómo construyen las experiencias de trabajo, cómo los docentes jerarquizan sus orientaciones y elecciones culturales y cómo las vinculan a las transformaciones en las dimensiones sociales. Siguiendo a Muñoz, et.al (2020) es oportuno repensar las prácticas pedagógicas desde la interdisciplinariedad, cómo estas experiencias se conectan con otros campos disciplinares, “para comprender las infancias en perspectiva de la diferencia étnica, cultural” (Bonilla, 2020, p.114).

El tercer desafío es potencializar el oficio docente fuera del guion -lo aprendido, lo dicho, lo mandado, lo institucionalizado, lo exigido-, lo que conlleva a experimentar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Transformar la incertidumbre y la duda en motor de búsqueda. Esto implica continuar alentando la producción de saber pedagógico situado y el trabajo mancomunado entre pares disciplinares e interdisciplinares, entre docentes, investigadores y la comunidad educativa, bajo las premisas de la vigilancia epistemológica y el rigor metodológico que caracterizan las investigaciones en educación, amasando permanente las vivencias y experiencias con los fundamentos teóricos, la atingencia entre teoría y empiria, como un cuarto desafío.

El alcance de estos desafíos es que se hagan presentes y se discutan en el interior de las instituciones educativas. Una tarea nada sencilla, dada la multiplicidad de sujetos, intencionalidades, posturas teóricas, metodológicas y políticas, objetos de conocimiento que abordan realidades complejas, situados en ámbitos de valores y significados.

Modalidades de formación para los profesorados en educación inicial

Existen diferentes modalidades de formación, que posibilitan el diseño de novedosas modalidades de acompañamiento y sistematización de propuestas didácticas, desde diferentes perspectivas del conocimiento. Parafraseando a Alliaud y Vezub (2014), estas modalidades resultan propicias para explorar esos abismos que se generan entre la teoría y la práctica, habilitando otras maneras de pensamiento y acción. A continuación presentamos los siguientes: ateneos, análisis de casos, talleres y ciclos de cine-debate o cine-foro.

1. Ateneos

Los ateneos son espacios de reflexión que posibilitan a los participantes la socialización de saberes y el intercambio sobre el hacer, el pensar y el sentir (Alen, 2003). El análisis de las prácticas docentes en esta modalidad, incorpora las propuestas espontáneas de los docentes, aquellas que se programaron con los participantes, las producciones que se generan en el intercambio, los desempeños y los aprendizajes. De Morais, Barcia y González (2018) definen a los ateneos como dispositivos pedagógicos-didácticos que alientan a los futuros profesores a revisar sus propias prácticas y diseños de ensayos, posibilitando así la elaboración de propuestas pedagógicas con mayor grado de autonomía. En estos casos, el sujeto adquiere mayor protagonismo en la construcción de conocimientos y prácticas.

Cabe resaltar que en el ateneo las consignas, entendidas como fórmulas breves que provocan la producción, son un elemento clave para su desarrollo, dado que el ejercicio reflexivo no suele consistir en las prácticas espontáneas de los docentes, sino en desempeños profesionales que requieren un tiempo para su aprendizaje. Lo que se busca con estas consignas es el aporte a la autonomía grupal y a la apropiación del ejercicio. Este dispositivo requiere una rigurosa y cuidada organización para que su desarrollo sea enriquecedor. Se recomienda para su planificación elegir materiales diversos, que difieran tanto en contenido y en forma, para apuntar hacia lo que Meirieu (2007) denomina “diversificación de la enseñanza”, y enriquecer el espacio de formación.

Los ateneos se focalizan en temas actuales y acuciantes que pueden corresponderse con los emergentes para la enseñanza señalados más arriba. En un marco de complejas transformaciones de las dimensiones sociales -en línea

con Tenti Fanfani (2008)- que repercuten fuertemente en las instituciones y en las prácticas institucionales, este dispositivo puede ser una vía para evocar saberes y experiencias situados que problematicen prácticas sedimentadas y orienten acciones futuras. Alliaud (2016) brinda algunos interrogantes para alentar la reflexión en torno a la formación docente en un contexto de profundas transformaciones: ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes con nuevos contenidos? ¿Hay que cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrá que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituiría una solución? Se despliegan, así, varios hilos de análisis que coadyuvan a habitar la formación y las prácticas de enseñanza como espacios en constante construcción.

2. Análisis de casos

Se trata de una estrategia que posibilita otras formas de pensar y de discutir situaciones dilemáticas, típicas o excepcionales, que hacen parte de los campos profesionales (Alen, 2013). Su potencialidad es doble: contribuye a la elaboración de alternativas para abordar los problemas planteados o suscitados, a la vez que visibiliza o propone nuevos problemas y discusiones.

El abordaje de un tema a partir de uno o varios casos, deriva en un tipo de estudio o análisis minucioso que prioriza lo particular por sobre lo general: la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1999). El énfasis de esta modalidad de estudio está en la profundidad del abordaje y en la atención a lo particular. Según Sautu (2003), el estudio de caso se caracteriza por tres rasgos: es particularístico, tiene un alto contenido descriptivo, y tiene una cualidad heurística que permite producir conocimiento en contexto.

Los casos son narrativas complejas, que parten de situaciones dilemáticas en toda su problematicidad. Escribir un caso implica narrar el problema, centrando los planteos, para evitar la dispersión y/o superficialidad en los análisis (Wasserman, 1994); potenciando, por un lado, el estudio de la situación problemática, y, por el otro, la capacidad para analizar situaciones particulares atravesadas por diversos sentidos. El estudio de estos casos parte de consultas bibliográficas, donde se identifican referencias con valor explicativo y permite poner en diálogo las distintas reflexiones a lo largo del análisis. Las conclusiones o resultados del análisis se divulgan en un plenario o en un documento escrito.

3. Talleres

La modalidad de taller, como modalidad de enseñanza y de aprendizaje, permite crear un encuadre distinto a la clase magistral, aunque pueda tener lugar en el interior del aula. Permite crear un *hábitat* de trabajo grupal participativo y colaborativo, coordinado por un participante más experimentado. La figura del coordinador o guía debe obedecer a una “pedagogía de intervención mínima” (Menin, 1992), es decir, que supone abstenerse de “dirigir” y “exponer” imponiéndose como poseedor del saber sobre los problemas que aquejan a los estudiantes; en su tarea prima la observación y la escucha de las demandas, preocupaciones y propuestas que los alumnos traen a la luz en el marco del taller. A partir de allí se involucra como coordinador o colaborador de los trabajos grupales, proponiendo herramientas de trabajo, generando y facilitando recursos, orientando las preguntas, etc., pero no dando “soluciones” ni respuestas definitivas.

El taller es “el lugar, el grupo y el sistema de trabajo elegido para realizar un aprendizaje concreto, de orden teórico práctico; todo ligado entre sí y a su vez con el medio” (Menin, 1992, p. 19). En un taller de esta naturaleza, al que se ingresa para discutir, estudiar y hacer, debe contar con una persona coordinadora (impuesta por la institución o designada por el grupo) cuya tarea se demarca desde el principio, en relación con el tema. La cohesión del grupo la da el interés de sus participantes en el trabajo propuesto y la responsabilidad en la ejecución de las tareas. Como método de trabajo académico se caracteriza por tres principios: la libertad para la discusión abierta, el esfuerzo autogestionario y la solidaridad entre los miembros.

Sennett (2009) se remonta a la época medieval para caracterizar el taller, que en aquel contexto histórico era vivido como un taller-hogar. Sin embargo, el autor advierte sobre la dificultad que puede traer dicho emparentamiento, pues en la familia las reglas se rigen por el amor, en cambio en el taller la principal recompensa emocional es el prestigio en la ciudad o en un grupo de pertenencia. Dos rasgos resultan indisociables a este dispositivo: que el número de personas que conformen el grupo de trabajo sea reducido, para propiciar relaciones más cercanas; y que haya un superior que establezca patrones y se ocupe de la formación. Este autor retoma su experiencia para afirmar que se trata de un “espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara” (Sennett, 2009, p. 39). Allí, se ponen en juego, tanto las habilidades del maestro que pueden valerle el derecho a mandar, como la dignidad que le provee al aprendiz la obediencia.

cia. De este modo, se establece un mutuo reconocimiento que sostiene y da sentido al vínculo que allí se genera.

4. Observación

La modalidad de la observación es un proceso complejo, que implica atención voluntaria y selectiva con respecto al objetivo planteado. En primer lugar, es necesario contar con el diseño de un instrumento de recolección de información, posteriormente, hacer el ejercicio de observación concentrando la mirada en lo que se quiere observar y, como es natural, muchas situaciones quedarán fuera del análisis. La intencionalidad y la sistematicidad son características importantes en el proceso. La primera, determina la función que tiene este dispositivo y precisa los aspectos seleccionados para ser observados. La segunda, la frecuencia y los procedimientos se repiten, además, la práctica de observación es acompañada con técnicas de observación y registro (Anijovich *et al.*, 2009).

Para hacer uso de este dispositivo, se sugiere el desarrollo de tres momentos: 1. *El momento de la preparación*, donde se definen los propósitos, las definiciones, las formas, los permisos, los tiempos y los horarios para las observaciones, así como el diseño de instrumentos que posibilite hacer registros de tipo narrativo-descriptivo. 2. *El momento de la observación propiamente dicha*, en el cual los estudiantes hacen el registro de lo que observaron y recopilaron en las notas, fotografías, video-filmaciones, grabaciones, junto con la recolección de materiales necesarios. Identificarán y describirán datos contextuales, condiciones en las que se realizará la observación, número de alumnos, espacios físicos, etc. 3. *El momento de análisis posterior a la observación*, significa que los estudiantes elaborarán las notas y el informe escrito, teniendo en cuenta las características del público lector interesado. Aquí incluirán la instancia de análisis e interpretación del ejercicio.

5. Ciclos de cine-debate o cine-foro

El cine es una de las expresiones artísticas que ha conquistado un lugar en las instituciones educativas (no sin dificultades, no sin intereses), sirviendo a los fines pedagógicos y, en gran medida, acomodándose a la forma escolar. En la escuela, la presencia de este artefacto data de principios del siglo XX (Álvarez, 2012), principalmente en su formato “documental”, y no será hasta la década del 50 que la filmografía de ficción, o producida en el circuito de la industria cinematográfica del entretenimiento, que entre en la escena peda-

gógica (Serra, 2012). En Argentina, el cinematógrafo llega en el año 1896, y se calcula que entre ese año y el año 1900 el doctor Alejandro Posadas realizó dos filmaciones de operaciones quirúrgicas, películas (las más antiguas que se conocen, producidas en nuestro país) que según Paladino (2006), inauguran la relación cine-educación.

Ahora bien, como el discurso de los medios de comunicación y el discurso pedagógico comparten el terreno de la transmisión, se intenta que trabajen de modo paralelo, aunque no es sencillo uniformar su acción y sus potencialidades. La cultura del espectáculo, del entretenimiento, choca con la cultura letrada que atesora la escuela, la que ve como malsano, mercantilizado, grosero, de mal gusto al contenido que ofrecen los medios (Serra, 2012). A pesar de estas diferencias, el cine entra al aula, pero, lo hace encorsetado en una tradición y en una forma particular, la escolar: los estudiantes ven películas elegidas por los docentes (mayormente documentales o ficciones “educativas” o moralizantes) y acompañados por éstos, quienes direccionan sentidos y criterios para “ver”.

Conocemos esta forma como *cine-debate* o *cine-foro*, un instrumento para que los estudiantes, en tanto espectadores conscientes, expresen sus opiniones respecto a lo visto. A partir de la década del 50, en Argentina se desarrollan los *cine-clubes* para niños. Ambas formas, cine-debate y cine-club, participan de una tradición *iconoclasta*, para la cual la proliferación de imágenes de nuestra cultura está llena de peligros para la formación de las audiencias, y, especialmente, para la educación de la infancia y de la juventud. Por ello, la figura del adulto viene a ofrecer un disciplinamiento de la mirada, a través del ejercicio de acompañar, guiar, cuidar, regular, filtrar, criticar, analizar los contenidos que el cine despliega (Serra, 2012).

No obstante, si entendemos al cine como un lenguaje singular dentro del vasto terreno de las artes (imágenes, sonidos, palabras, silencios, movimientos, tiempos, perspectivas, cortes, planos, secuencias, etc.), es muy posible que el lenguaje verbal no logre colmar (colonizar) la experiencia que nos ofrece ese lenguaje otro. En este sentido, siempre hay algo de la experiencia cinematográfica que escapa a las palabras y excede al pensamiento escolar (Serra, 2012). Alain Bergala dice al respecto que:

El cine, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese

encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que la gramática escolar no acomoda fácilmente (Dussel, 2009, p. 189).

A esta altura, cabe preguntar ¿qué puede el cine en el campo educativo?, ¿qué puede ofrecer a este mundo viciado por la imagen digital y su velocidad?, y por otro lado, ¿qué lugar pueden ofrecerle las instituciones educativas al cine? Quintana (en Quintana y Dussel, 2012, s/p) afirma que “frente a tanta instantaneidad, tanto directo, tanta conexión, el cine aporta algo distinto que es la distancia”. Proponer una distancia y una exterioridad son dos aspectos generales que pueden aportar a la escuela en relación a la cultura visual de esta época. Con estas aseveraciones, este autor vislumbra un enlace fraterno entre cine y escuela, algo distinto a la cultura visual imperante, pues la escuela tiene que ofrecer algo distinto, y el cine lo hace. Tal como propone Abramowsky (2012), ante el demasiado, oponerse a una *diferencia* (no nada); ante tanta claridad, dar lugar a lo *obtuso*; y ante tantas miradas que manchan, restituir una ética de la mirada.

A partir de este recorrido, se puede afirmar que los dispositivos pedagógicos que incluyan en su seno al cine (cine-debate, cine-foro), pueden someterse al encorsetamiento de la gramática escolar, limitando, constriñendo la experiencia cinematográfica y direccionando las miradas; o pueden ser un vehículo para la emancipación del espectador, en palabras de Rancière (2010), y por ello, también, promotor de aprendizajes y experiencias ricas para la formación. Desde esta última perspectiva, se trata de dispositivos propiciadores de encuentros *en y con* el cine, que ofrecen condiciones para que algo de la mis-midad quede entre paréntesis, dejando paso a la otredad (la obra cinematográfica u otra persona), que se hace presente siempre de manera disruptiva y nos fuerza a mirar, pensar o hablar de un modo otro (Steimbregger y Sierra, 2020).

En lo respecta específicamente al nivel inicial de la educación, la mirada cinematográfica resulta muchas veces un lente privilegiado para mirar la infancia en su vasta y enigmática gestualidad. Son numerosas y diversas las películas que hacen foco en las vidas infantiles, dándolas a ver de manera más nítida, desde los propios ojos de niños y niñas. El cine, según Jorge Larrosa (2006), “nos pone cara a cara con el comportamiento de la infancia, con su movimiento, con su corporeidad, con su gestualidad propia. Esa gestualidad que solo puede ser conocida desde el exterior, que solo puede ser vista pero no comprendida” (p. 116). Al mirar la infancia, el cine nos enseña a mirarla, poniéndolas a la distancia justa: ni muy cerca, para no colonizarla con la mirada adulta; ni muy lejos, para no llegar a ver sus rostros y sus preguntas.

Podemos concluir que el uso de esta modalidad de formación contribuye a:

- La producción y revalorización de espacios de visionado y encuentro con la comunidad en general para, ampliar y profundizar las miradas en torno al campo de la educación y la pedagogía, y también, a los temas que componen las currículas.
- La generación de instancias formativas a partir de experiencias estéticas, donde los modos habituales de ver, conocer, hacer y pensar, se pueden poner en juego y abrirse a la novedad, o a la otredad.
- La difusión de películas por fuera del circuito mainstream, que no acceden a los cines de la región, sumada a la promoción de la lectura y el análisis del lenguaje audiovisual propios del cine.
- La formación de los espectadores en temáticas pertenecientes a los campos del cine, la pedagogía y la educación, a través de producciones que sitúen su mirada en distintas épocas y contextos.
- El surgimiento de una red de vínculos con las comunidades e instituciones educativas, referentes zonales, productoras y realizadores regionales, nacionales e internacionales, favoreciendo, a su vez, una labor interdisciplinaria.

Conclusiones

Pensar la formación de profesores en la educación inicial, nos lleva a considerar el lugar que ocupa la educación de nuestros países en la agenda política y social de los últimos años a nivel global. Los emergentes en la educación inicial son muchos y en muchos frentes; desde la década de los noventa se han ido instalando tendencias educativas que nos obligan a replantear nuestras prácticas pedagógicas, lo que se materializa –a fin de cuentas– en la relación entre docentes y alumnos. Por ello, también resulta preciso atender a las prácticas que los docentes venimos desarrollando y consolidando a lo largo de nuestras trayectorias, en el encuentro cotidiano con los alumnos. El oficio de enseñar, requiere espacios, tiempos y modos para ser pensado, analizado y practicado en colaboración con otros.

Con el propósito de diseñar y llevar a cabo propuestas formativas, hemos encontrado un abanico de modalidades que pueden desarrollarse en los espacios de la formación del profesorado y que nos posibilitan hacer abordajes conceptuales y metodológicos, estableciendo otros tipos de relaciones pedagógicas y asumiendo otros sentidos. Ateneos, análisis de casos, talleres, observaciones

y cines-foro invitan a potencializar los encuentros con los estudiantes, dado que se incorporan diferentes estrategias que pueden estimular los procesos de aprendizaje de aquellos que se están formando para ejercer la docencia.

Referencias bibliográficas

- Abramowsky, A. (2012). ¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado? [en línea]. Clase 30, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En: *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. Montevideo, Ministerio de Educación/ ANEP/OEI de Uruguay.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. En: VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué (85-92). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Alliaud, A. (2016). Formas de formar y dispositivos para la formación docente inicial y continua. Seminario de Doctorado. Facultad de Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(10). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario - Laborde Editor.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Álvarez, A. (2012). *Los medios de comunicación interrogan la escuela* [en línea]. Clase 17, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2003). Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Educ. Soc., Campinas*, 24(82).
- ASCUN (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 UEALC*. Bogotá: ASCUN.

- Bárcena, F. (2013). *Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo*. Clase virtual del Curso: Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: FLACSO.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.r; González, J.; Marty Maletá, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bonilla, C. (2020). Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (Eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 139-163). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bonilla Campo, C. (2020). Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil*. (pp. 128-151). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L
- De Morais Melo, S, Barcia, M. y González Refojo, S. (2018). Los ateneos en la formación de profesores y maestros (Ponencia). *III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2230>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa
- Dussel, I. (2009). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. *Nómadas* (30), 180-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Gazzola, A. y Didriksson A. (Eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancias. En I. Dussel y D. Gutierrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO / OSDE.

- Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (373), 42-47.
- Menin, O. (1992). El taller en educación. En O. Menin (Comp) *Psicología Educacional. Experiencia de trabajo en talleres de formación realizada en equipo desde la cátedra universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores
- Mollis, M. (comp.) (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Paladino, D. (2006). Qué hacemos con el cine en el aula. En I. Dussel y D. Gutierrez (Comp.): *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial.
- Portilla, M. (2020). Las políticas de mundialización de la Educación en Argentina y Colombia. En: Cano Quintero, M. C. y Granja Escobar, L. C. (Eds. científicos). *Políticas públicas: reflexiones y experiencias latinoamericanas*. (pp. 77-93). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Quiceno, H. (1988). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, (14), 12-18.
- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía*. Santiago de Cali: Ediciones pedagogía y educación.
- Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En: J. A. Echeverri (Ed.). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 121-147). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Quintana, Á. y Dussel, I. (2012). Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel [en línea]. Clase 25, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez Borrero, A. M. y Cuartas Montero, D. L. (2020). La escritura, un reto en la escuela. lenguajes, didácticos y sentires. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil*. (pp. 9-26). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Sautu R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, M. S. (2012). Usos del cine en el escenario pedagógico: pensar, debatir, criticar [en línea]. Clase 26, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Sobrinho, J.; Stubrin, A.; Martín, E.; González, L. E.; Espinoza, O. y Goergen, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steimbregger, L. y Sierra, A. S. (2020). Reflexiones a la luz de un proyector. Lo que el cine puede en el contexto de la extensión universitaria. En G. Pascualetto, M. A. Dosio y J. Franco (Comps.), *I Encuentro de cátedras de Psicología en la Formación Docente. Conversaciones "entre" Educación, Psicoanálisis y Psicología. Desafíos que enfrenta la Formación Docente* (pp. 273-278). EdUNLPam. <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15977>
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- UNESCO (octubre, 1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Francia: UNESCO.