Formando profesores para una “nueva cultura de aprendizaje”.

Maria de los Dolores Jimenez Peña*

Myrtes Alonso**

Marina Graziela R.Feldmann***

Sonia Maria Allegretti****

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es presentar datos y conclusiones extraídos de la análisis de un curso de graduación inspirado en proyecto innovador de formación de profesores. Proyecto PEC- Formación de Profesores¹, que se propuso a trabajar con diferentes ambientes de aprendizaje combinando acciones presenciales y a distancia, como Teleconferencias y Videoconferencias y actividades “on-line” utilizándose de una plataforma de comunicación virtual en la que se desarrolló un gran proceso de interacción mediado por un profesor asistente, con formación pedagógica y experiencia en tecnología.

Su ejecución solo fue posible a través de una sociedade establecida entre la Secretaría Estadual de Educación y la Universidad, posibilitando un encuentro de intereses distintos de la academia y de la escuela de enseñanza fundamental. De esa manera, se quedó más fácil romper con el rigor de los modelos tradicionales de formación, distanciándose del paradigma de la racionalidad técnica y valorando el conocimiento práctico del profesor, ahora objeto de análisis y reflexión.

Aunque el objetivo principal del proyecto inicial fuera hacer hincapié del carácter de formación continuada, articulando teoría y práctica, por el hecho de que se trataba de profesores en ejercicio a quienes se ofrecía una oportunidad de obtener nivel más elevado de calificación profesional, la metodología empleada, se favorecía por la utilización de los recursos tecnológicos, permitió la ampliación del universo de conocimiento y de actuación

---

* Profa. Doctora del Programa de Posgrado en Educación, Arte y Historia de la Cultura Universidad Presbiteriana Mackenzie.

** Profa. Doctora del Programa de Posgrado en Educación: Currículo Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

*** Profa. Doctora del programa de Posgrado en Educación: Currículo Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

¹ El proyecto PEC- Formación Universitaria fue un programa de formación de profesores realizado en sociedad con tres universidades del Estado de São Paulo (USP-UNESP-PUC-SP) y Secretaria de Educación del Estado de São Paulo, ofrecido a 6000 profesores de la red pública estadual que no poseen enseñanza superior.

del profesor, conforme él se familiarizaba con nuevas técnicas de aprender y se permitía recorrer los caminos de renovación y de transformación. Esa constatación nos llevó a investigar el tema que a nuestro modo de ver, fue caracterizándose como “adquisición de una nueva cultura de aprendizaje”, como la definen Pozzo & Echeverría (2001). Nuestra intención al presentar algunos resultados de nuestra investigación, es permitir la ampliación de la discusión alrededor de la cuestión, favoreciéndose el surgimiento de nuevas propuestas de formación.

Nuevos paradigmas de formación de profesores

No se puede pensar en formación fuera de un determinado contexto social, o sea, cuando se piensa en formar personas, es necesario saber cuál es el objetivo de esa formación, a qué se destina, dónde actuarán las personas y por qué la necesitan. Además es importante que se sepa cuáles son los conocimientos y habilidades que se requiere, o sea, es fundamental que los formadores tengan familiaridad con su actividad, objeto de la formación y con su significado social.

Cuando se trata de formar profesores, existen algunos factores que vuelven esta tarea aún más compleja, sea por cuenta de la diversidad de expectativas relacionadas a la enseñanza, sea por el hecho de que la simple adquisición de los saberes y habilidades necesarios para el hecho de enseñar, no es suficiente para garantizar una práctica coherente y eficaz, que requiera del profesor una capacidad de elaboración y transposición de los conocimientos que faculten a los alumnos, el proceso de aprendizaje. El hecho de aprender, sin embargo, no depende solamente de la manipulación del ambiente de aprendizaje, sino también envuelve la participación intensa del aprendiz, que a su vez, hace parte de un determinado contexto social y cultural de donde proviene gran parte de sus experiencias al afrontar problemas de todos los tipos, que requieren conocimientos mejor elaborados, construidos en la escuela o desde ella, pero que reciben significado al articularse con sus conocimientos prácticos.

Quiere decir que la formación debe realizarse en el espacio institucional, donde actúa el profesor, o sea, en una escuela concreta y en armonía con las exigencias del contexto socio cultural al cual pertenece. Se despliega de esto, que el conocimiento del contexto, la observación constante de cómo ocurre el proceso educativo en cada realidad y la análisis

---

objetiva de situaciones de enseñanza y de aprendizaje se quedan ingredientes necesarios e indispensables en la formación del profesor. Los elementos de naturaleza teórica que dan estructura y consistencia al proceso de formación deberían ser desarrollados desde los problemas evidenciados en el contexto escolar, en forma de subsidios teóricos aclaradores y útiles para la explicación de los fenómenos observados, hasta que no se muestren satisfactorios o suficientes, necesitando nuevas investigaciones y interpretaciones por parte del estudiante.

Esas consideraciones son importantes para alertarnos respecto a: “el fuerte vínculo existente entre la formación y el espacio del ejercicio profesional”, en las palabras de Hadji (2001 p.31)

¿Con qué objetivo se forman los profesores? Esa cuestión lleva a reflexión sobre el sentido de la escolarización, el papel del alumno y del profesor. Según este mismo autor, un proyecto de formación debe responder a tres grandes cuestiones:

- 1- ¿Con qué objetivos se forman los profesores?
- 2- ¿Cuáles son los cambios que se desea conseguir de los profesores?
- 3- ¿Qué tipo de actividades privilegiar para garantizar el carácter formativo del proceso?

Cuestiones de esta naturaleza son fundamentales cuando se tiene en mente la diferencia existente entre el trabajo realizado por la escuela actual y las nuevas demandas de una sociedad, donde el ritmo de mudanzas es acelerado y todo, incluso el conocimiento es pasajero, generando inseguridad y perplejidad.

Aunque la constatación de la mudanza en el social sea inevitable, así como sus reflejos en la vida de cada persona, sus implicaciones para las funciones escolares y para el trabajo del docente no son tan claras, y los intentos de mudanzas tropiezan en condiciones tradicionales muy arraigadas y ni siempre explícitas. Lo que se pretende, en general, en los procesos de formación continuada, es crear oportunidades para los profesores reflexionaren su práctica a la luz de las teorías más recientes, que ofrecen explicaciones más adecuadas para los procesos involucrados, de manera contextualizada. Por lo tanto, lo que se pretende cambiar son las concepciones básicas que sostienen la actividad del profesor y que implican, entre otras cosas en repensar su relación con el conocimiento, una resignificación del aprendizaje y su vinculación con el social, con el cotidiano; el reconocimiento del

alumno como un ser activo, capaz de aprender y construir su propio conocimiento; además que él consiga encontrar significación entre su trabajo y el compromiso profesional. Para tanto, es necesario que él se vea como un eterno aprendiz, y que afronte a su experiencia docente como una manera de conocimiento, pero no la única, que puede basarse para la construcción de un conocimiento mejor elaborado, más consistente y legítimo. Son mudanzas profundas que despiertan inseguridad e incómodo personal que pueden permanecer a nivel de aceptación y concordancia mientras proposiciones, pero no se factúan en la práctica cotidiana, hasta porque requieren socialización y mudanzas en la estructura y en la dinámica organizacional existente.²

Ese cambio de perspectiva de trabajo del profesor, requiere una nueva manera de concebir la formación, sea en la fase inicial o continuada durante el desarrollo de sus actividades. Hasta porque, el hecho de que el profesor haya recibido una formación más teórica que práctica, sin inserción afectiva en el contexto de enseñanza, contribuye para que él defina su manera de acción espejándose en sus profesores, que le sirven de modelos. Sustituir esta referencia por otra(s) que él no se las nota muy claras es un proceso traumatizante y al mismo tiempo desafiador, en lo que están involucrados solamente aquellos profesores que ya no estaban contentos con su trabajo y deseaban encontrar nuevos caminos, por lo tanto, los que ya estaban desafiados para las mudanzas.

Los nuevos paradigmas de formación de profesores, a la inversa de los tradicionales, enfatizan la relación teoría-práctica tanto en la fase inicial, como en la continuada, indicando la necesidad de la formación ocurrir en situación de trabajo donde ellos van a actuar, o sea, dentro de la escuela, vivenciando este contexto, participando de las situaciones de enseñanza, identificando las dificultades de aprendizaje de los alumnos, aprendiendo a convivir con la cultura escolar, intentando comprender y compartir las creencias y valores existentes en aquel espacio, mismo si se contraponen a ellos. Observar y analizar la realidad escolar, discutir el tema con sus compañeros en formación y con formadores, son actividades consideradas fundamentales en ese proceso, sin embargo, difícilmente surgen en los currículos de cursos de formación de profesores, y cuando eso ocurre, son tratados por asignaturas que se dicen “pedagógicas” sin vínculo cualquiera con los contenidos curriculares de formación en una área específica del profesor. La

---

² Ver a respecto en TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

consecuencia es el profesor preocupado con el contenido de su asignatura y el cumplimiento de un programa sin significados tanto para el alumno, como para el profesor, con énfasis en la reproducción de conceptos y informaciones transmitidos y repetidos de forma mecánica por los alumnos. Esa manera de encarar la instrucción y el aprendizaje no es favorable para el desarrollo del potencial cognitivo del alumno y crea una dependencia de este en relación al profesor, como única y/o la más autorizada fuente de conocimientos. De otra parte, el conocimiento es visto como un producto acabado, listo, estático y transferible, o sea, es transmitida del profesor al alumno que debe hacer un esfuerzo mental para apropiarse de él en su forma original. La gran cuestión que se presenta es sobre la utilización que el alumno hará de ese tipo de conocimiento al afrontar situaciones nuevas y complejas cuya comprensión requiere mucho más que una simple información y conceptos estructurados sin significación personal.

En un mundo donde las informaciones están diseminadas por todo el social, donde predomina la llamada “sociedad de informaciones”, son muchas las oportunidades de aprender y de alimentar el proceso de elaboración del conocimiento, aunque los objetivos de formación no estén tan claros o coincidentes con los propósitos educativos que la escuela defiende. No obstante, hay que reconocerse el fuerte llamamiento de las diferentes ideas que se contraponen a las condiciones impuestas por el ambiente escolarizado, sobretudo cuando él se cierra para el exterior, alejándose cada vez más de la realidad.

Si las personas tienen acceso a las informaciones en ambientes lo más diferentes, ellas no dependen de la escuela para eso, lo que minimiza la importancia de la escuela, como transmisora de “conocimientos”. De cualquier manera, es importante que los profesores descubran y se familiaricen con distintas formas de aprender, sobretudo aquellas que ofrecen oportunidades de investigar por él mismo y establecer relaciones entre los fenómenos pesquisados, permitiendo que saque conclusiones propias, independiente del profesor.

Pero, no se debe confundir la formación con un simple apropiarse de las informaciones, es necesario entender al aprendizaje en su sentido más amplio y con relación al contexto social en que ella ocurre, sino, se estará utilizando “nuevas herramientas para viejas ideas” (ALAVA, 2000, p.14). No se trata de electrificar simplemente los viejos sistemas; el libro didáctico, las aulas y el currículo.

De otra parte, estas informaciones, generalmente confundidas con conocimientos, son muy pronto superadas, y cabe al individuo mantenerse actualizado, lo que significa estar preparado para realizar este proceso por si mismo, usando las capacitaciones especiales desarrolladas durante el proceso de formación básica que debe habilitarlo para un aprendizaje constante a lo largo de la vida.³

En el caso del Proyecto, objeto de análisis, se marchó hacia estos puntos, juntando recursos metodológicos distintos, muchas veces favorecidos por la utilización de la tecnología.

La concepción del currículo adoptada por el proyecto permitió que los temas tratados teóricamente, a través de las videoconferencias y de citas “off-line” con el tutor⁴, fuesen enriquecidas por actividades realizadas “on-line” en una plataforma virtual,⁵ con profesores asistentes lo que, de alguna manera, reduzo la dependencia del alumno-profesor en relación al tutor, porque en algunos casos, como “su profesor” y con la frecuencia del contacto presencial con ese agente. Al vivenciar nuevas formas de aprender con las cuales no estaba familiarizado, el profesor-alumno fue despertado para la importancia de los aspectos metodológicos de la enseñanza y su relación con los objetivos del aprendizaje. Por cierto, la transposición de esa aprendizaje para su situación en las clases no fue una consecuencia inmediata, pero, la conjugación de esa experiencia con otras que estimulaban la reflexión sobre su práctica basada en los conocimientos teóricos adquiridos, contribuyó para alzar el proceso de mudanza de paradigma de aprendizaje deseado.

Cambiar el paradigma de formación es, sin duda, importante si queremos preparar profesores para una acción más efectiva y coherente con las necesidades actuales, pero, no se debe subestimar el peso de la tradición ni la presión de la comunidad de padres en el sentido de cobrar de la escuela respuesta a sus expectativas, que son muy conservadoras. Factores de esa naturaleza actuan en el sentido inverso de los cambios curricular y organizacional de la escuela y son conflictivos con las innovaciones solicitadas por los profesores cuando ciertos de que la escuela necesita cambiar. Hasta porque tales cambios causan alteraciones significativas en la manera de conceber la función de la escuela y el papel del profesor. Por lo tanto, seguir por el camino de la autonomía en términos de la

---

³ Ver: Valente, J. A . *Uma Alternativa para a formação de educadores ao longo da vida*. Ver.Pátio ANOV, No. 18 Agosto/ outubro 2001, pp17-20; e No. 15 – pp.8-12.

⁴ Los alumnos tenían material didáctico em apostilas producidos especialmente para el curso, con textos, actividades y referencias bibliográficas sobre los temas contemplados en el currículo del curso. Este material hecho por especialistas (profesores doctores), de las tres universidades involucradas, que hacían parte del equipo responsable por los módulos.

⁵ La plataforma utilizada fue el Learning Space.

formación y actuación docente causa recelo y incertidumbre, pues no es posible prever sus límites ni garantizar su éxito. Si la función de la escuela es hacer con que los alumnos aprendan, ¿cómo quedar relativa la preocupación con los contenidos curriculares en favor del desarrollo de capacidades potencialmente existentes en los alumnos necesarias para el enfrentamiento de los problemas reales y para su desarrollo personal? ¿Qué significa ser profesor hoy? ¿Cuál su verdadero compromiso con los alumnos y con la sociedad?

Encontrar respuestas listas para tales cuestiones nos es tarea muy fácil. A pesar de esto, existe un cierto consenso entre los investigadores sobre la existencia de algunas condiciones necesarias para volver al trabajo educativo mas coherente con las demandas de la sociedad actual y también cuanto a sus implicaciones, en términos de las mudanzas necesarias en el trabajo docente y en el ambiente escolar. Esas ideas sirven de apoyo para la construcción de algunas hipótesis que requieren pesquisas constantes, cuyos resultados permitan encaminar soluciones y el desarrollo de nuevas propuestas de formación.

Uno de los puntos consensuales es que la escuela tuvo su función de tal manera ampliada que es difícil, sino imposible, pensar que ella podrá llevar a efecto su misión de manera aislada, sin la participación de otras agencias sociales, o hasta, disociada del contexto social donde está inserida. Es decir, que la función social da escuela ganó nuevas dimensiones para mas allá del aula y/o los muros de la escuela, por lo tanto ella tendrá que abrirse al mundo real y beneficiarse de los avances realizados, sea en términos de la tecnología disponible, o de las múltiples oportunidades y situaciones de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. Si antes disponíamos solamente de la Biblioteca como sitio de consulta y posibilidad de ampliación de lo que el alumno aprendía en el aula, hoy tenemos muchas otras posibilidades de aprender viviendo experiencias diversas, estableciendo conexiones entre ellas, en resumen, construyendo el propio conocimiento de manera significativa y original. Estimular ese proceso de aprendizaje bajo las múltiples formas que él abarca es fundamental, una vez que la educadora tenga claro su propuesta educativa, de sus intenciones y asuma para si misma, la difícil función de articulador de ese proceso.

Cabe a la escuela en especial, suministrar condiciones y oportunidades para el individuo aprender apropiandose de “saberes ya elaborados” y de informaciones complementarias, pero también promover el desarrollo de métodos propios de elaboración, que le permitan

dar significados a ese repertorio, de manera a ampliar y evaluar los conceptos y ideas existentes y, así, alimentar y estimular su desarrollo personal.

Para atender a tales propósitos, el trabajo educacional debería orientarse a un proceso de auto formación, en el que los educadores puedan elegir sus propios caminos y tomar decisiones de manera personal y con criterios. En este sentido hay que reconocer la importancia de la tecnología y del ambiente virtual como recursos en potencial de auto formación, que no significa que la simple introducción de esos recursos en escuela garantice que ocurra. Es necesario, incluso, estar preparados para no hacer de la utilización de estos recursos un instrumento de refuerzo del proceso transmisivo/productivo de formación que deseamos superar.

De acuerdo con lo que fue explicado antes, el Proyecto transformado en curso de formación universitaria de profesores que ya trabajan en el magisterio oficial del Estado de São Paulo, utilizó varios ambientes de aprendizaje, algunos de ellos sob la manera presencial con orientación de un profesor tutor y otros que implicaban el uso de recursos tecnológicos, parcialmente a la distancia. La exposición que haremos a seguir se inicia con las actividades realizadas con auxilio de tecnología, donde se nota mejor su caracter inovador, y se completa con algunas consideraciones sobre las actividades presenciales cuyos objetivos se basan por un principio orientador de la formación: la articulación de la teoría con la práctica.

La utilización de las TIC como dispositivos potencializadores de la auto formación

La utilización de las TICs con finalidades educativas, demanda mudanzas radicales en las concepciones básicas del profesor que orientan su práctica. Para que la potencialidad pedagógica de esos recursos se manifieste plenamente es importante que el profesor note correctamente su alcance y sus limitaciones, de modo a utilizar estrategias adecuadas que sean favorables al aprovechamiento total del recurso, aislandose de las formas tradicionales de enseñanza.

Este tema abre un nuevo campo de pesquisa, sobre los modos de aprendizaje mediada. En este nuevo campo, debe considerarse “{...} los dos componentes de esa nueva pedagogía: la utilización cada vez más de las tecnologías de producción, de almacenar y transmisión de

informaciones, de un lado, y por otro la reformulación del papel del profesor. (Belloni, 2001, p.27)

La experiencia, objeto de esta análisis, enseñó algunas ventajas en la utilización de varios ambientes de aprendizaje, aunque inicialmente ese proceso se presente muy complejo para los alumnos y profesores acostumbrados con “proyectos de capacitación” centralizados en la figura del profesor y del material didáctico impreso, sin dejar espacios para la investigación y descubiertas. Los datos recogidos en distintos momentos de evaluación del Proyecto permitieran que se verificase un mayor involucramiento de los alumnos con su formación y una cierta autonomía para aprender. Posiblemente esos resultados puedan ser atribuidos, en gran parte, por el hecho de la tecnología estar añadida a un proyecto más grande de formación, donde estos recursos ganaron lugar y significado propios. Aunque el desarrollo de los contenidos curriculares sean objeto de preocupación de los formadores, siempre hacia al desarrollo de habilidades y capacidades deseadas, el mediador pedagógico en los diferentes ambientes utilizados no fue descuidado; a la inversa mereció cuidados especiales por parte de la coordinación, que acompañó muy cerca cada una de las actividades, identificando los vacíos existentes en la formación de los docentes responsables, para que sean trabajadas por el grupo en una búsqueda de perfeccionamiento. La utilización de distintos ambientes de aprendizaje, al mismo tiempo en que proporciona nuevas formas de aprender, requiere del alumno más capacidad de articulación de las informaciones recibidas, ya que la centralidad del profesor como única fuente de conocimiento, da lugar para el establecimiento de una compleja red cuyo significado lo es atribuido al alumno.

Esto se quedó muy evidente en diferentes momentos en el Proyecto. A principio, fueron muchas las dificultades de los alumnos, por su despreparo en utilizar la herramienta, el ordenador, y por la inexperiencia en la práctica reflexiva. Acostumbrados a reproducir en la íntegra la información solicitada, notaban en las provocaciones del profesor asistente para rehacer las respuestas, un aspecto negativo. Esta actitud expresa la manera como normalmente aprendimos en la escuela. En general se reproduce exactamente lo que el profesor habló en las clases, o la transcripción de la respuesta del libro didáctico, sin espacios para pensar nuevamente y crear nuevas alternativas de respuestas al mismo problema. Esta es la cultura de aprendizaje presente en la escuela – de la repetición. Como

dice Pozo (2002, p25) refiriéndose a Vygotsky “nuestro aprendizaje contesta no solo a un dibujo genético, pero principalmente a un dibujo cultural”.

Una vez que ese proceso supone el establecimiento de nuevas conexiones mentales se establecen con base en las relaciones entre informaciones que se muestran relevantes para el individuo, el alumno debe tener participación activa en el proceso, en las palabras de Larsen (2001, p8) “{...} el proceso de aprendizaje es un proceso de trabajo, lo que significa que no se puede aprender nada sin trabajar.” En el caso de este Proyecto, las actividades de enseñanza desarrolladas en ambientes virtuales, especialmente “on-line”, privilegió a la pesquisa y a la resolución de problemas, basadas en la reflexión y en el trabajo de colaboración. El profesor asistente asumió el papel de mediar el conocimiento, estimulando y ayudando el estudiante en su reflexión y organización del trabajo. Presentada la dificultad de interacción proveniente del dibujo rígido del ambiente “on-line”⁶ utilizado, se creó un nuevo espacio de comunicación en la herramienta – el fórum – que proporcionaba nuevas posibilidades de interacción entre los participantes del grupo. Esa nueva condición fue favorable a la mudanza en la “cultura de aprendizaje” existente siempre y cuando la interacción con los amigos empezó a mostrarse importante para el proceso de formación. Aceptando las contribuciones de sus compañeros, los estudiantes practicaban más en la escritura y en los razonamientos y empezaban un proceso de reconocimiento de su estadio de desarrollo.

La enseñanza en los nuevos ambientes presuponen el aprendizaje de colaboración: los alumnos son responsables por buscar soluciones dentro del grupo, mientras presenta visiones y interpretaciones distintas sobre un mismo problema, exigiendo del alumno auto disciplina y organización para direccionar sus estudios.

“Cuando los alumnos se envuelven con un proceso de aprendizaje en el que la tecnología sea utilizada, ellos aprenden no solamente respecto a la materia del curso, sino también sobre el proceso de aprendizaje y sobre si mismos. La cuestión deja de ser lo que aprendí sobre la materia para volverse a lo que aprendí sobre la materia, sobre lo que es necesario para comprenderla, haciendo uso de la tecnología y sobre si mismos en ese proceso.” (Palloff & Pratt, 2002, p.90)

Alternando con el ambiente “on-line” el alumno tuvo contacto con los ambientes telemáticos: veoconferencia y teleconferencia. La reacción de los alumnos a videoconferencia ni siempre fue positiva; hubo un cierto descontento del alumno con esta medea, pues la presencia física del profesor fuera sustituida por una imagen, ampliando las distancias entre los dos. Esa preocupación fue reforzada por la falta de preparación del profesor conferencista en la utilización de los recursos de sonido y imagen. Estos hechos contribuyeron desalentar a los alumnos y dejarlos refractarios a esa nueva experiencia de aprendizaje. De la misma manera, generaba grandes expectativas con relación a las actividades presenciales, más acercadas a la cultura de aprendizaje establecida.

Uno de los aspectos se quedó muy evidente en la aprendizaje con esta media fue que la experiencia docente de videoconferencia no garantiza el éxito en este ambiente. Se pudo notar que los profesores que consiguieron buenos resultados fueron los que consiguieron flexibilizar su propuesta inicial, según la situación que se dibujaba, de manera a responder mejor a las expectativas de los alumnos, hasta cuando eso impedía agotar el contenido planeado. Hasta porque si la intención del educador es hacer con que el alumno desarrolle maneras distintas de aprender, es importante que se establezca una relación adecuada entre el alumno y los nuevos ambientes de aprendizaje. Es Pozo (2002, p25) quien nos alerta para esa cuestión cuando analiza la incorporación de cultura por el alumno en el proceso de aprendizaje.

Cada sociedad, cada cultura genera sus propias maneras de aprendizaje, su cultura de aprendizaje. Así, la aprendizaje de la cultura termina por llevar a una determinada cultura de aprendizaje. {...} La relación entre el aprendiz e los materiales de aprendizaje es mediada por ciertas funciones o procesos de aprendizaje, que se derivan de la organización social de estas actividades y de las metas impuestas por los instructores o profesores.

Esta consideración nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de preparar el estudiante para asistir a la videoconferencia para que la experiencia sea enriquecedora. Esto sugiere la necesidad del estudiante estar familiarizado no solamente con el tema, sino también para ampliar su mirada sobre la videoconferencia en el momento de “situación de aprendizaje”, que podrá proporcionarle una otra manera de aprender y de ampliar el conocimiento. De donde provienen algunas recomendaciones que podrán auxiliar en el trabajo: ofrecer

---

⁶ La interacción del profesor con el alumno en ambiente on-line, se cambió: antes el alumno contestaba a cuestiones establecidas y el profesor se limitaba a dar el feedback al alumno. Después esa relación fue alterada y la mediación se intensificó.

previamente al alumno algún material informativo sobre la videoconferencia y sensibilizarlo para tal situación de aprendizaje. Creemos que cuidados de esa naturaleza pueden colaborar para el desarrollo de una actitud favorable de aprendizaje en este ambiente.

La relación del alumno y profesor con la situación de aprendizaje en la teleconferencia enseñó algunos aspectos distintos, fijados, sobretodo, por la experiencia anterior, por la cultura televisiva y por las expectativas consecuente. En la opinión de los alumnos la teleconferencia fue un ambiente que ofreció la oportunidad de acompañar el debate teórico de un conjunto de docentes de renombrados de la Universidad con los cuales tendrán la oportunidad de establecer contacto. Por tanto, esa aproximación con personajes famosos por sus escrituras y la posibilidad hasta en debatir con ellos los temas estudiados, se muestran muy significativas para profesores y alumnos.

Las experiencias de aprendizaje en actividades presenciales “off-line”

Como no se trataba de un curso a distancia, los alumnos tenían presencia obligatoria a los “polos” durante 4 horas, en uno de los periodos, distinto de aquel en donde ejercía su actividad docente. En esa oportunidad, ellos eran asistidos por “tutores”, cuya función podría ser definida como orientador o dinamizador de la metodología utilizada en el curso.

La permanencia del alumno en el aula, se quedó así: sesiones de videoconferencia, teleconferencia y oficinas culturales y experiencias educativas.

El Programa PEC tenía como directriz huír de los modelos presentes con frecuencia en cursos de capacitación basados en la racionalidad técnica, por verlos como inadecuados en dar respuestas a las dificultades y angustias vividas en el trabajo diario de estos profesionales. Así, la modalidad vivencias educativas al tomar la práctica pedagógica de los profesores/alumnos como objeto de investigación y de reconstrucción de su identidad, en la perspectiva de una racionalidad comunicativa y dialógica, presentaba como presupuesto a autonomía del individuo en el desarrollo de metodologías, actitudes de investigación y el compartir experiencias y saberes en la posibilidad de transformación propia y del mundo.

Fueron previstas once vivencias educativas, con carga horaria diferenciadas, totalizando 400 horas de trabajo, en el programa y 300 horas de aplicación en cada comunidad escolar (práctica de ensino). Esas actividades fueran desenvolvidas por alumno-profesor, que añadieron los resultados de la vivencia anterior a la siguiente, reanudando en el proceso de

desarrollo de habilidades, capacidades en la adquisición de actividades de un profesor-investigador, y para las dos últimas vivencias la creación de estrategias para elaboración y diseminación de sus síntesis en comunidad escolar y en comunidad virtual.

Las vivencias educativas se muestran como momentos privilegiados de la compleja relación teoría-práctica. El problema de la articulación entre el pensar y el agir se configura como unos de los grandes retos afrontados en la cuestión formación/capacitación de profesores, cuando se tiene como referencia formar personas para confrontarse con la inestabilidad y efemeridad del saber, donde las verdades científicas pierden su valor absoluto en la comprensión y interpretación de los diversos fenómenos. Mientras que se enfatiza la necesidad de mudanzas, viejos paradigmas pierden su fuerza explicativa, otros surgen sin, enseñaren aún su contorno y configuraciones delineados.

Durante el transcurrir del curso, ese espacio de aprendizaje permitió a los profesores-alumnos apropiarse de los fundamentos teóricos expresos en las teles y videoconferencias, dando nuevo significación a los temas tratados, articulándolos a un proyecto de investigación desde la lectura crítica de la realidad de la escuela y de su entorno. Pensar en la escuela y proponer proyectos de pesquisa y intervenciones a partir de las características y peculiaridades de este espacio de formación, contribuyó para que los profesores-alumnos se notasen como actores y profesionales al explicitar en sus hablas la importancia de reflexionar sobre su propia práctica, y la del otro, el contexto escolar, destacando la grandeza colectiva del enseñar.

Tanto el proceso de trabajo (métodos, estrategias y técnicas de pesquisa) cuanto los contenidos y resultados de estas vivencias, fueron sistematizados en un *dossier* que acompañó al alumno a lo largo de su formación, volviéndose un instrumento privilegiado en su evaluación. Este material fue presentado y discutido en el contexto de las escuelas en las cuales actuaban los alumnos-profesores.

Se destaca en la concretización de las vivencias educadoras el desarrollo de la sensibilidad en mayor o menor grado de estos profesores al coger la escuela como una compleja trama de relaciones personales, pedagógicas, institucionales y sociales, donde las personas envueltas imprimen significados a su hacer educativo. En ese ejercicio de elaboración, fue grande el involucramiento de estos profesionales en la búsqueda de soluciones para los

problemas vividos en su cotiano escolar, en una tentativa de aproximación entre la teoría y la práctica, o sea, en relación dialéctica entre el pensar y el hacer.

Conclusiones

Formar profesores para el mundo actual requiere profundas mudanzas en la manera de concebir el conocimiento, el trabajo docente y en la revisión del compromiso de la escuela en construir/reconstruir la identidad personal y profesional de las personas en determinados contextos de aprendizaje.

Es decir, las mudanzas más radicales propuestas en la cuestión formación/capacitación de profesores implican en abandonar el paradigma predominante, el instrumentalista, que supone que el ensino es hecho desde el dominio de los modelos y conocimientos extraídos de las diversas ciencias, que hace del profesor un simple aplicador de “teorías” a las situaciones prácticas de las clases. El proceso de reflexión sobre la propia práctica con base en la fundamentación teórica trabajada, permitió rever los conocimientos que ya poseía y orientar una nueva práctica.

La existencia de distintos ambientes de aprendizaje posibilitó nuevas maneras de aprender y favoreció el desarrollo de una actitud interdisciplinar y colaboradora, lo que sugiere un trabajo en equipo.

El hecho de acompañar las actividades por parte de los profesores orientadores permitió identificar algunos avances, como:

- Mejora la articulación entre las nuevas informaciones adquiridas y el conocimiento sobre el tema detenido por el alumno-profesor;
- Se reveló mejor capacidad de organización y movilización para el trabajo en equipo;
- Amplió la autonomía del alumno-profesor;
- Conscientización de su responsabilidad en el proceso de formación, dando prioridad a sus estudios, organizando sus horarios, seleccionando informaciones y manteniéndose motivado a lo largo del curso.

Aunque tengamos notado con esa experiencia un avance en el proceso de formación, aun hay mucho para investigarse, pues se trataba de situación muy particular diferente de la usualmente encontrada en los cursos de graduación, en los que los alumnos, en

general, todavía no tienen experiencia docente y los espacios donde ella ocurre presentan limitaciones de infra estructura y de concepción organizacional rígida.