

La selección de experiencias formativas para prácticas y residencias

Menghini, Raúl Armando

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades

E-mail: menghini@uns.edu.ar

Eje temático 1

Un interrogante clásico de la formación de los docentes en relación con las prácticas pasa por la selección de instituciones para poder desarrollar esas prácticas y residencias. Si bien hoy se realizan experiencias en espacios no formales, barriales, comunitarios, en términos generales la mayor parte de las prácticas a lo largo de la formación se focalizan en las instituciones escolares.

Sin embargo, no resulta sencilla la selección de instituciones donde insertar a los alumnos, atento que siempre será un recorte de la realidad y quizás no logre dar cuenta de la variedad de realidades sociales e institucionales con las que luego se encontrarán en su vida laboral.

Al tal fin, esa selección de espacios está atravesada por la reflexión acerca de qué realidad “mostrar” a los alumnos en formación con vistas de sus aprendizajes. Lógicamente que no da lo mismo cualquier realidad educativa y podríamos aventurar que no todas ellas son “formativas” *per se*, sino que cada realidad amerita ser pensada en sus potencialidades.

Acerca de la realidad

Así como Terhart (1987) se plantea ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?, podríamos acotar esta pregunta al formativo de las prácticas y, en tal caso, qué realidades resultan potencialmente formativas para desarrollar experiencias de práctica y residencia. Antes de incursionar en las posibles realidades educativas que pueden constituirse en espacios de práctica, conviene realizar algunas reflexiones acerca de qué entendemos por “realidad”, para dar cuenta del papel activo de los sujetos en ella. Así, adherimos a los postulados de que la realidad es una construcción social (Berger y Luckmann, 1991), fruto de las representaciones que los sujetos tenemos acerca de ella. Se admite la presencia de una realidad “objetiva” que es configurada subjetivamente y desde aquí –y sin desconocer el soporte objetivo- podríamos sostener que estamos frente a tantas realidades como sujetos se encuentran insertos en ellas y son capaces de otorgarle sentido.

Sin embargo, hay que señalar que la realidad es construida diferencialmente en función del poder. En términos de Foucault, el poder es un concepto relacional históricamente determinado y éste no se “posee” como si fuera la propiedad de una cosa, sino que es algo que se ejerce y que, en tal sentido,

circula en las relaciones sociales. “El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad: funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un ‘jefe’, es el aparato entero el que produce ‘poder’ y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. Lo cual permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo...” (Foucault, 1995:182).

Estas afirmaciones de Foucault van en contra del sentido común que depositaría el poder en aquel/aquella que detenta una determinada jerarquía o autoridad; porque si bien resulta cierto que todos tenemos “cuotas” de poder, no todos contamos con idénticas cuotas de poder para construir realidad, sino que es muy posible que en esa construcción algunos tengan mayor influencia que otros, en función de los grupos que entran en juego y que imponen su forma de ver, entender, analizar y vivir una determinada realidad. Esto no quita que todos aportemos a la construcción de las realidades en las cuales convivimos: en tal caso, esa realidad compartida por diversos grupos tendrá distintas lecturas de acuerdo a los sujetos y sus filiaciones de grupo y clase. Cualquier ejemplo puede resultar gráfico para ilustrar esta situación pero, si tomamos las realidades educativas, en ellas encontramos conviviendo a docentes, estudiantes, auxiliares, padres, personal directivo, residentes, entre otros. Cada uno de ellos en forma personal o grupal tendrá su propia visión acerca de esa realidad compartida y cada uno jugará en ella su poder para tratar de imponerla por sobre los demás. Si tomamos temas de actualidad, como la violencia y la cuestión de la seguridad, éstos son una construcción social que son percibidos de distinta manera por distintos grupos sociales, por el gobierno, por los medios de comunicación social, entre otros, y todos pugnan por imponer su visión de manera hegemónica. Lo mismo podría decirse acerca de las elecciones del 28 de junio de este año y sus resultados: cada candidato, partido político, el gobierno, la prensa, presentaron lo que para ellos representa la nueva realidad política del país.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que muchas realidades permanecen ocultas –son ocultadas– porque no responden a patrones o valores de una determinada sociedad. Al respecto, Boaventura de Souza Santos, habla de la Sociología de las Ausencias para referirse a que existen muchas realidades que están ausentes de la consideración social y científica. Entiende que “mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe” (2006:23). Señala cinco modos de producción de las ausencias en la racionalidad occidental, que se expresan como monoculturas: del saber y del rigor, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante y del productivismo capitalista. Todas ellas ocultan realidades, fundamentalmente ligadas a grupos minoritarios, étnicos,

de género, que responderían a otras racionalidades que no son la occidental ni capitalista. Por el contrario, el autor propone una Sociología de las emergencias que rescata todas aquellas realidades “existentes”, para hacer que lo que está ausente esté presente. Así, propone reemplazar las monoculturas por ecologías: de los saberes, de las temporalidades, del reconocimiento, de la trans-escala y de las productividades.

Junto a esta mirada que amplía la noción de experiencia y de realidad, también hay que considerar la manera como internalizamos el mundo exterior. Para ello resulta fértil apelar al concepto de *habitus*, en tanto “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones...” (Bourdieu, 1991:92). Así, el *habitus*, bisagra entre lo individual y lo social, es aquel que nos hace construir la realidad de una determinada manera, porque se trata de “disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra...” (Gutiérrez, 2005:68).

Realizados estos breves comentarios acerca de la concepción de la realidad, a continuación se complejizará la noción de realidad educativa en tensión con el recorte que se hace de ella al momento de pensarla en términos de la formación de los docentes.

Realidad/es educativa/s y prácticas: límites, fronteras

Hablar de realidad educativa no implica solamente lo escolar, sino que estamos sosteniendo una concepción en su sentido más amplio: toda realidad donde se dan procesos de educación, sean estos formales o no, donde se enseña intencionalmente y se aprende un determinado objeto de conocimiento. Así, forman parte de esta realidad educativa los clubes deportivos, sociedades de fomento, asociaciones culturales (de arte, música, baile), bibliotecas populares, grupos scouts o juveniles, etc. Como dice Gimeno Sacristán, “existe práctica educativa como una experiencia antropológica de cualquier cultura” (1997:13).

Esta diversidad de realidades y prácticas abre perspectivas acerca de los ámbitos posibles de desarrollo laboral-profesional de los docentes, al tiempo que enriquece las experiencias de los sujetos en formación, ampliando la mirada más allá de las escuelas y sus aulas. Sin desacreditar a la escuela como lugar privilegiado para la enseñanza sistemática y el trabajo de los docentes, sin duda resulta lícito pensar que la escuela y los docentes tenemos mucho que aprender de otras realidades que también cumplen funciones educativas y que –en muchos casos- han logrado sortear con mayor eficacia y creatividad la brecha con las expresiones culturales de los niños, adolescentes y jóvenes.

Un diseño curricular para la formación de docentes que logre esta mirada ampliada de las múltiples realidades educativas y posibles prácticas a realizar por los estudiantes, resulta de una riqueza que supera en mucho el tradicional diseño centrado en la formación teórica con escaso anclaje en la realidad y con una concepción de práctica aplicacionista de lo aprendido en la teoría. Es así que puede valorarse positivamente el intento de aquellos planes de formación que contemplan instancias de práctica docente desde los inicios de la carrera y ponen a los estudiantes en contacto con realidades diversas. Lógicamente que esto no puede pasar solo por la mera visualización de experiencias educativas diversas, sino que resulta necesario generar una actitud analítica crítica sobre ellas e instrumentar mecanismos de intervención en esas realidades, de lo contrario podría quedar solamente en un “muestrario” de dudoso impacto formativo. Haciendo referencia al trabajo de los formadores con los estudiantes de profesorado, Perrenoud considera que “el arte consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del ‘muro de las lamentaciones’ o de la simpatía recíproca para construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas” (2007:173).

Sin bien se podrían incorporar este tipo de experiencias en la formación de los docentes de manera extracurricular, lo más conveniente pasa por su inclusión formal en el diseño curricular, para destacar allí su carácter formativo, para que no queden libradas al azar o voluntad de formadores con cierta sensibilidad o apertura y que luego se diluyan apenas desaparecida esa voluntad que no logró legalizarse o legitimarse institucionalmente. Esto puede resultar válido tanto para espacios concretos de “práctica”, como para el desarrollo de “trabajos prácticos” en el marco de asignaturas de corte más teórico.

Lo dicho no implica desacreditar la importancia de consolidar un camino desde lo extra a lo curricular, de lo voluntario a lo institucional, de lo informal a lo formal; es más, lo ideal sería la construcción curricular sobre la base de experiencias ya realizadas y en vías de consolidación, que ya fueron puestas a prueba, que pueden ser sistematizadas y analizadas en sus potencialidades, para que a partir de ellas resulte una propuesta curricular fundamentada, pertinente y viable.

Para los casos de los diseños curriculares de las universidades nacionales, prácticamente la totalidad de ellas mantiene una única instancia de práctica al final de la formación, no existiendo propuestas curriculares que impliquen inserción en otras realidades educativas no escolares ni durante ni hacia el fin de la carrera¹. Distinto es el caso de los diseños curriculares de muchas provincias, que han incorporado desde ya hace varios años un espacio de práctica en cada año de formación. Esto ha sido así en la provincia de Buenos Aires, tanto para la formación de maestros como de profesores para secundario.

Los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Resolución CFE N° 24/07) prevén tres campos de formación, entre los cuales uno está referido a la Formación en la práctica profesional y debe representar entre un 15% y 25% del total de horas de formación. Al respecto, se dice que esta formación debe estar “orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (punto 30.3 de la Resolución). Como se puede apreciar, si bien destacan el aprender para intervenir en las aulas, a su vez contemplan la posibilidad de que los estudiantes se inserten en instituciones que den cuenta de la diversidad social.

Tal como había sido considerado en varios diseños curriculares jurisdiccionales, los Lineamientos consieran que la práctica constituye el eje integrador de los mismos. “Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia Pedagógica integral” (punto 53). De esta manera, la Residencia se convierte en la experiencia de práctica más abarcativa e integral y queda ubicada al final de la formación.

El mismo documento reconoce que las prácticas han avanzado respecto de la concepción aplicacionista, entendiéndose ahora como “espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación” (punto 55). Y además recomienda “que los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos” (punto 59). Se puede advertir que el énfasis en la selección de realidades educativas está puesto en la escuela misma y en la enseñanza en las aulas, tal como también se afirma en las Recomendaciones² que envió el Instituto Nacional de Formación Docente a las jurisdicciones: recuperar la enseñanza y que los estudiantes pueden aprender a enseñar.

El diseño curricular de formación de docentes de la Provincia de Buenos Aires vigente³ continúa – como el anterior- con los espacios de práctica para los cuatro años de formación. Plantea tres componentes en el Campo de la práctica: Herramientas de la práctica (registro y análisis cualitativo, investigación-acción), la práctica en terreno y talleres integradores interdisciplinarios (tiene por objeto el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos).

En el cuadro que sigue se detallan los ejes de cada uno de los componentes del Campo de la práctica a lo largo de los años de formación, con sus cargas horarias:

	Campo de la Práctica Docente		
	Práctica en terreno	Taller integrador interdisciplinario	Herramientas de la práctica
1er. Año	Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32 hs)	Ciudad Educadora (32 hs)	Educación social y estrategias de educación popular (32 hs)
2do. Año	En instituciones educativas: urbanas, suburbanas, rurales (64)	Espacio escolar y realidad educativa (32)	Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)
3er. Año	En el aula (128)	Relación educativa (32)	Investigación en y para la acción educativa (32)
4to. Año	En el aula (256)	Posicionamiento docente (32)	

Cuadro 1: Campo de la práctica docente del diseño curricular de formación docente en la provincia de Buenos Aires. Elaboración propia en base a los Diseños Curriculares.

Tal como se observa, se destaca el incremento paulatino de horas de práctica en terreno, yendo de experiencias de tipo comunitarias en el primer año a la observación de instituciones educativas de distintos ámbitos, culminando con la residencia en las aulas. Esta práctica en terreno es acompañada por las herramientas de la práctica que se constituyen como un espacio propio, con una carga horaria específica.

Acerca de la posible secuencia de prácticas a lo largo de la formación, Edelstein y Coria consideran que “lo ideal sería comenzar por una aproximación en sentido amplio, no recortada al salón de clases. Luego, avanzar en la revisión de propuestas de enseñanza diversas de docentes en ejercicio en las instituciones educativas del medio y de los propios docentes que intervienen como formadores” (1995:94-95). También hacen referencia a la variedad posible de experiencias de práctica, de tal manera “que anticipe la realidad socio-educativa con que habrán de tratar en sus futuras prácticas profesionales” (1995:95) y que éstas no sean fragmentadas sino que tengan continuidad en el tiempo para favorecer los procesos de análisis.

Volviendo al caso de la provincia de Buenos Aires, un aspecto reconocido como novedoso en el propio diseño es el Taller integrador interdisciplinario, que lo integran docentes y estudiantes de cada año y que se implementaría una vez al mes. Esta actividad “se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus). En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según definición institucional” (Diseño, pág. 45). Así como novedoso, también resultará dificultosa su implementación en los Institutos dado que los profesores siguen siendo nombrados por módulos y, por lo tanto, no es sencillo hacer confluir a todos los

docentes de un año en un mismo horario para desarrollar este Taller. Por otra parte, el Taller no tiene contenidos previstos, sino que estos van surgiendo de su dinámica misma, y no tiene previsto un coordinador –individual o equipo- con lo cual puede resultar una experiencia muy rica o bien caótica.

Acerca del carácter formativo de las prácticas

Que una práctica resulte formativa para los estudiantes, tiene que ver con la selección de realidades que se haga para ello. Esto quiere decir que, si bien resulta sumamente valioso que se contemplen las realidades educativas y sociales en términos amplios, luego hay que evaluar hasta dónde esas realidades se constituyen como formativas. Según Ferry, la formación tiene que ver con adquirir una cierta forma, “encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo...Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc.” (1997:54). En este sentido, destaca que el individuo se forma a sí mismo y para ello cuenta con mediaciones y dispositivos que actúan como medios para esa formación, de tal manera que “sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (1997:55).

De allí la importancia de que los diseños y propuestas de formación contemplen estos tiempos y espacios para el trabajo de análisis sobre sí mismos, sus prácticas y las prácticas con las que se enfrentan, de lo contrario se generarán actitudes aplicacionistas y reproductivistas de lo que observan y viven en las distintas experiencias. Al respecto, Davini advierte que “‘la inmersión temprana en la práctica’ corre el riesgo de estimular un practicismo que redunde exclusivamente en consolidar los rituales” (1995:115). Y además pone en tensión la noción de práctica con la de realidad, al considerar que “si la práctica es ‘lo real’ que se impone con la fuerza del ‘dato objetivo’, lo que nos queda es adaptarnos a ella. Con ello se reivindica la perspectiva de la ‘racionalidad técnica’ que, más que transformar ‘lo real’, se propone ajustarlo por la aplicación de técnicas que le impriman más eficiencia” (1995:115). En línea con lo que hemos afirmado más arriba, la autora considera la realidad como una construcción que se va interiorizando: “se trata de comprender que ‘lo real’ no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo perciban y construyan: *la realidad es, también, aquello que está interiorizado en las personas*⁴” (1995:116).

Esto implica que no solo hay que realizar una selección fundamentada de realidades en las cuales realizar prácticas, sino que, además, se requiere generar mediaciones y dispositivos –como dice Ferry- para que sea posible una experiencia que fomente una actitud crítica, de extrañamiento, de

desnaturalización de la realidad –realidad que el propio sujeto construye-. Así, cualquier experiencia de práctica comunitaria, institucional o áulica será pasible de ser sometida a análisis crítico y no será necesario recurrir a “modelos” que, en tal caso, lo único que aportarán es su potencialidad para ser copiados y no permitirán “comprender la compleja realidad educativa y construir modos de actuación inscritos en ella a la vez que transformadores...” (Diker y Terigi, 1997:122-123).

También podríamos agregar que, así como resultan insuficientes las situaciones, instituciones o docentes “modelos” para la formación, lo mismo se puede decir de realidades educativas que por su complejidad –social, económica, cultural, organizacional- tampoco resultan formativas. Una realidad que se encuentra “desbordada”, cuyos actores comunitarios o institucionales no logran intervenir para contenerla⁵, difícilmente pueda resultar un espacio para una experiencia formativa para sujetos que se encuentran en formación. De allí, la necesidad de selección de estas realidades a partir de la ponderación de sus potencialidades y/o debilidades para permitir la realización de prácticas que puedan tener posibilidades de resultar formativas en conjunción con los dispositivos más apropiados para evitar caer en la función adaptativa de las prácticas (Terhart, 1987), teniendo en cuenta que una práctica formativa es una práctica reflexiva y esta “supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo” (Perrenoud, 2007:13).

Desde luego que resulta fundamental el papel de los formadores en las decisiones acerca de las realidades –comunidades, instituciones, docentes- que pueden resultar efectivamente formativas, y en una concepción más horizontal o participativa sería deseable la reflexión conjunta con los estudiantes en formación para evaluar estas situaciones. Esta evaluación se impone en todos los casos, para que realmente tenga sentido la realización de prácticas desde el comienzo de la formación y la inserción en distintas realidades institucionales y comunitarias.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckmann, T. (1991) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
- de Souza Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO/Facultad Ciencias Sociales UBA. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas/UBA. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1995) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México.

- Gimeno Sacristán, J. (1997) *Docencia y cultura escolar*. Lugar editorial. Buenos Aires.
- Giorgetti, D. (1998) *Pensar el poder*. Serie Docencia. Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Gutiérrez, A. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. Córdoba (Argentina).
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.
- Pogré, P. y Krichesky, G. (2005) *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinaria*. Papers editores. Buenos Aires.
- Terhart, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa, o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”. Revista de Educación N° 284. Ministerio de Educación. Madrid.

Documentos

- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Diseños Curriculares de Formación docente para niveles Inicial y Primario. 2007.
- Consejo Federal de Educación. Resolución 24/07: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional. Versión borrador. 2008.

¹ Una mención aparte merece el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que implementa un “*curriculum integrado*” de carácter multidisciplinar, con Talleres de educación anuales que articulan las disciplinas con la formación pedagógico-didáctica. Cfr. Pogré y Krichesky, “Formar Docentes”.

² Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional. Versión borrador. 2008.

³ Aquí se consideran en particular los diseños Curriculares para la formación de docentes de nivel Inicial y Primario, pero esta estructura se reitera también para la formación de profesores para nivel secundario.

⁴ La letra en cursiva corresponde al texto original.

⁵ Se entiende que la contención no pasa solo por el disciplinamiento sino que tiene que ver con encauzar a los sujetos en línea con un proyecto transformador de la realidad y en el cual son protagonistas.