

## II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE

Titulo de la ponencia: **“Las prácticas en la formación superior: diálogos entre la formación docente y la formación técnico-profesional”**

**Autor/es:**

**Sandra Nicastro** (Lic. en Ciencias de la Educación, UBA), **Marcela Andreozzi** (Magister en Formador de Formadores, UBA), **María Aleu** (Magister en Educación (UdeSA), **Gabriela Gelber** (Lic. en Ciencias de la Educación, UBA).

**Eje:** La investigación en formación docente y en la formación y práctica docentes

**Tipo de trabajo:** Ponencia

**Palabras claves:**(Indicar palabras o términos claves para su búsqueda e identificación).  
*Formación, práctica, investigación*

### **Abstract**

Este trabajo tiene como propósito presentar algunas de las líneas de análisis que el equipo de investigación viene desarrollando en el marco del proyecto de investigación UBACyT “Las prácticas en la formación superior: diálogos entre la formación docente y la formación técnico-profesional” que se propone comprender los sentidos que adquieren las prácticas, focalizándose en las características de los dispositivos que se desarrollan en clave de espacio, tiempo y tarea, las modalidades de relación que se plantean entre la institución formadora y las instituciones del mundo del trabajo y los efectos que se producen en las trayectorias formativas de estudiantes y profesores, en términos de construcción de sentidos, saberes y potencial de experiencia.

### **Introducción**

Entendemos a las prácticas como espacios de formación complejos, en los que se produce el encuentro de diversas trayectorias. De ahí la importancia de contextualizar los procesos que allí se desarrollan teniendo en cuenta el ámbito en el que se sitúan las carreras. Desde esta perspectiva, la investigación se propone comprender los sentidos que adquieren las prácticas, focalizándose en las características de los dispositivos que se desarrollan, las modalidades de relación que se plantean entre la institución formadora y las instituciones del mundo del trabajo y los efectos que se producen en las trayectorias formativas de estudiantes y profesores.

El trabajo de campo se realizó en dos instituciones de formación superior, una de formación docente de la provincia de Buenos Aires (FD) y la otra de Formación Técnico Superior de la Ciudad de Buenos Aires (FTS); en cada una de ellas se seleccionaron dos carreras: el Profesorado de Ciencias Biológicas y el de Educación Inicial, en un caso; las tecnicaturas de Análisis de Sistemas y Gestión de Políticas Culturales, en el otro.

### **Algunas líneas de interpretación**

#### **1. La enseñanza del oficio como práctica social situada**

Como lo señalamos en la introducción concebimos a las prácticas como espacios

curriculares complejos, que articulan mundos institucionales y lógicas de acción del campo de la formación y el de la profesionalización<sup>1</sup>, en “configuraciones situadas” que traman la experiencia del practicante. Una de las primeras cuestiones surgidas en el análisis de las prácticas de Formación Docente (FD) y de Formación Técnica Superior (FTS), tuvo que ver con considerar el modo en que las características propias del campo profesional en cada uno de estos ámbitos ejercían efectos de provocación en los dispositivos de prácticas de las carreras tomadas como caso. Pensar la relación entre condiciones del campo profesional y condiciones del dispositivo de prácticas, permitió advertir que el campo profesional en el que se sitúa el oficio para el cual se forma al estudiante, no constituye sólo el “contexto” de realización de las prácticas sino también el “texto” que articula saberes, posiciones de los actores, tareas, etc.

Desde esta perspectiva, las prácticas se configuran como “unidades pedagógico-organizacionales” insertas en el plan de cada carrera y como “espacios simbólicos” atravesados por procesos y regulaciones propias de los campos profesionales donde se realiza el oficio. Señala Lahir, B. (2006) que todo campo social de prácticas se desarrolla en el interjuego entre “condiciones objetivas de existencia” (que hacen a la “materialidad” del campo) y “condiciones subjetivas” ligadas a los procesos de construcción social de la realidad. Estos procesos de construcción social de la realidad (significados, representaciones, ideas, saberes, etc.) se despliegan tanto en el marco de “dispositivos objetivados y duraderos”, como en “la manera de ver las cosas y los acuerdos o negociaciones efímeras, locales o microtextuales”<sup>2</sup>. Los materiales de campo mostraron a primera vista contrapuntos<sup>3</sup> interesantes en este sentido.

Uno de estos contrapuntos refiere a las diferencias encontradas en lo que denominamos el “emplazamiento institucional” donde se sitúan las prácticas laborales para las cuales se forma a los estudiantes, o en palabras de Auge, M. (2005) los “lugares antropológicos” donde transcurre el oficio. En las prácticas de FD, los testimonios refieren sobre una localización institucional privilegiada: la escuela, en tanto dispositivo caracterizado por una cultura escolar y un formato, poco permeables a los cambios y transformaciones del mundo contemporáneo, con todo lo que esto significa en cuanto a los procesos de configuración del oficio. Paralelamente, las prácticas desarrolladas en las carreras de FTS se situaban en un entramado institucional múltiple, diversificado y en continuo movimiento, en el que resultaba difícil distinguir un tipo particular de organización-institucional.

Nos interrogamos entonces hasta qué punto este rasgo propio del campo profesional terminaba incorporándose al dispositivo mismo de prácticas, como parte de su propia lógica. Observamos que, así como en el ámbito de la FD ambas carreras planteaban prácticas en las que los estudiantes asumían - en calidad de “aspirante”- una posición institucional regulada por un “puesto de trabajo” (la de profesor o maestro) ; en el ámbito de la FTS las prácticas situaban a los estudiantes - en calidad de “partenaire”- frente a la realización de un “acto de trabajo” ligado al desarrollo de determinados proyectos (que pueden estar situados dentro o fuera de la institución formadora). De este modo, si bien en los cuatro casos ser “practicante” tenía rasgos en común, la cualidad con la que

---

<sup>1</sup> Barbier, J.M. (1999) Prácticas de formación. En: Formación de Formadores, N 9. Buenos Aires, Filosofía y Letras-UBA Novedades Educativas

<sup>2</sup> Lahir, B. (2006) El espíritu sociológico. Ed. Manantial, Buenos Aires, Pags. 63

<sup>3</sup> Utilizamos el término contrapunto no en el sentido de juego de oposiciones sino para remarcar énfasis en los significados emergentes en los discursos.

parecía quedar investida esta posición era, a nuestra percepción, claramente otra.

Otra cuestión de interés ligada a lo que venimos planteando, tiene que ver con el peso que en las “regulaciones del oficio” parecían tener los saberes técnico instrumentales del “acto de trabajo” que era objeto de la práctica, frente a los saberes de sentido común derivados de las culturas institucionales propias de cada tipo de emplazamiento. En esta clave, los materiales de entrevista nos colocaban ante campos profesionales en los que “lo prescripto” como reglas del oficio parecía enfatizar diferentes tipos de saberes de referencia.

En esta línea de interpretación, nos preguntamos por los procesos de formación que desencadenaban las prácticas desarrolladas en el ámbito de la FD y la FTS, considerando la posible tensión entre los componentes de socialización y de profesionalización.

## ***2. El componente de simulación en la formación en un oficio***

Los espacios de la práctica suelen convertirse al interior de las instituciones formadoras en el ámbito donde se expresa de manera explícita la relación entre lo que se concibe como “teoría” y como “práctica” en un campo profesional. Es allí donde aparentemente se articula la teoría con la práctica, se secuencian una después de la otra o se subsume una en otra. De manera simultánea en las prácticas, las lógicas de las instituciones formadoras entran en juego con las lógicas propias del mundo del trabajo profesional y los procesos formativos que allí se desarrollan se construyen sobre la base de un universo posible de relaciones. La forma en la que al interior de cada propuesta formativa se piensa el dispositivo de práctica y la relación entre la institución formadora y las instituciones del mundo del trabajo al interior del trayecto de formación pueden adquirir diferentes configuraciones.

Si focalizamos en el modo en que se recorta el objeto de trabajo en los espacios de práctica y su contexto de realización, es posible delinear diferentes maneras de transmitir la formación en el oficio que asumen grados variables de simulación o artificialidad en relación con la actuación real de un maestro o profesor, de un analista de sistemas o un gestor en políticas culturales. Este componente -que de forma preliminar hemos llamado “componente de simulación en la práctica”- redundaría en una formación que adquiere impacto diferencial.

En los casos que hemos analizado es posible señalar al menos tres tendencias que avanzan en grados variables sobre este componente. De manera esquemática en uno de extremos, se ubica la propuesta formativa del espacio de práctica en la carrera de Análisis de Sistemas (AS). En este caso, la práctica tiene por objeto el desarrollo y puesta en marcha de un sistema de información en una organización externa, perteneciente al mercado de trabajo. La propuesta de práctica se organiza en torno al proyecto de desarrollo de este sistema y los estudiantes de los diferentes años de la carrera se involucran en etapas diferenciales del mismo, siendo los estudiantes del último año de la carrera los que adquieren mayores grados de responsabilidad. La práctica entonces, se emplaza en torno a una situación de trabajo real, que determina tiempos y tareas propios del mundo de trabajo, que difiere de los tiempos y tareas que se sostienen en el campo de la formación. Asimismo, requiere de competencias profesionales que permitan sostener ese proyecto y establecer relaciones con esa organización a fin de ajustar la demanda y conducir el desarrollo de sistema. Este peso en el componente real de la propuesta de formación conlleva de forma simultánea riesgos para la institución formadora en términos de la responsabilidad que ésta adquiere con la otra institución pero también con sus

estudiantes. En el caso estudiado este riesgo es regulado por medio de designar como interlocutores a un número muy acotado de estudiantes, que cuentan con mayor grado de calificación y experiencia en el campo. Experiencia, que la mayoría de las veces es adquirida por fuera de la formación y como producto de su propio recorrido en el campo profesional antes de iniciar los estudios en el instituto. El dispositivo de la practica los interpela, como veremos más adelante, desde su lugar de Analistas de sistemas y no como analistas de sistemas en formación. Lo que prima en la práctica es la lógica que imprime el mundo del trabajo antes que el de la formación.

En una tendencia intermedia pueden ubicarse a las prácticas que se desarrollan en el ámbito de la FD, cuyo objeto suele quedar circunscrito a la planificación y la enseñanza de una o varias unidades didácticas. Los estudiantes residentes actúan en contextos reales. Las escuelas y los alumnos en donde desarrollan sus prácticas forman parte del universo de las organizaciones en las cuales se desempeñaran en un futuro. Sin embargo, nuevamente aparece regulada la intervención, Esta vez, el riesgo que implica actuar en contextos reales de actuación es regulado por medio de la extensión del dispositivo de formación del IDF en la escuela. Todo un dispositivo de formación del cual participan los profesores del instituto como también los maestros de la escuela destino, sostienen el trabajo de este practicante. En otras palabras, los maestros residentes son interpelados como estudiantes del instituto de formación docente antes que como maestros y la lógica de la formación se interpone a la lógica del trabajo.

En el otro extremo se encuentra las prácticas que se configuran con un alto componente de simulación, de artificialidad en el aprendizaje de un oficio. En el caso de la carrera de PC el recorte del objeto de la práctica queda circunscrito al momento del diagnostico y el diseño de propuestas de gestión cultural que en ningún caso llega a ser contrastada o confrontada con el campo de trabajo real. Gradúan la complejidad del objeto y las prácticas parecen quedar en un plano que nunca se actualiza en el marco del oficio.

En este punto, una hipótesis de análisis posible, invita a pensar el impacto formativo que adquieren las prácticas según su componente de simulación. En un extremo, el desarrollo de las practicas en contextos reales de actuación invitaría a pensar en un alto potencial formativo, que en el caso particular que analizamos es reducido por el hecho de que quienes participan de manera directa en la relación con la organización externa, ya portan habilidades necesarias para hacerlo antes de la formación. El caso de la formación docente resulta más familiar pero no menos complejo. Las practicas, aún cuando se llevan a cabo en contextos reales, aparecen encriptadas en unas maneras de hacer que no logran escapar al dispositivo de formación. De allí, que los mismos estudiantes difícilmente consideren a las prácticas como un contexto real de actuación y resulte usual encontrar lo que se nomina “shock de la practica” en los primeros desempeños profesionales.

El modo en que se logra articular los componentes de simulación, las situaciones reales y las de formación, la modulación entre cada uno de ellos, determina maneras particulares de formar para un oficio, en la medida en que logran mayores o menores grados de articulación y oscilación entre la solución y el descubrimiento de dificultades que aparecen en situaciones concretas y ponen en juego una serie de prácticas y pensamientos situados.

### ***3. La posición del profesor de práctica***

Los profesores del espacio de la práctica integran conocimientos científicos, disciplinares,

técnicos, prácticos y otros derivados de las tradiciones y culturas profesionales y organizacionales, en palabras de Perrenoud, “en situación de acción”.

Si bien en ambos casos investigados esta situación de acción remite a una experiencia que se realiza en el campo profesional específico de cada carrera, es posible plantear algunas cuestiones relativas a la posición del profesor de práctica respecto del estudiante en dicha situación.

En el caso de FT y en particular en la carrera de “Técnico Superior en análisis de Sistemas” el profesor asume la posición de quien trabaja en el campo y presenta al estudiante una experiencia que requiere ser resuelta según las reglas de juego que el acto de trabajo impone en ese campo laboral y que organiza la experiencia formativa en torno a la eficacia de la acción, el alcanzar resultados anticipados, el resolver determinadas situaciones. En un sentido este profesor se encuentra formando a futuros pares, quienes compartirán con él en un tiempo próximo el mismo escenario, objeto, reglas, etc.

En el caso de la FD el profesor de práctica ocupa claramente el lugar de experto, que en muchos casos representa quien intenta suturar la tan mentada escisión entre la teoría de la práctica, aportando una serie de saberes que intentan dar inteligibilidad a los fenómenos de la vida cotidiana de las organizaciones educativas y del oficio docente. Desde este lugar el estudiante queda a su vez posicionando en palabras del mismo autor “en el oficio de ejecutante” que sigue la planificación, que respeta espacios y tiempos, que utiliza metodología y recursos prescriptos o recomendados.

A partir de pensar la posición del profesor respecto del estudiante y del significado de la enseñanza en ese espacio como su objeto de trabajo, es posible plantear en los dos casos algunas tensiones propias de la lógica de la formación y la lógica del trabajo que se expresan en esa toma de posición.

En la FT la tensión que se presenta respecto a entender que los problemas, temas, de la formación y de la formación profesional se definen específicamente en el espacio laboral y en el marco de las reglas de cada oficio. Como si el camino fuera de la escena del trabajo a la escena de la formación.

En la FD la tensión se presenta al asociar el saber experto (muchas veces significado también como un “tórico” frente a los maestros o profesores de las escuelas) como un medio de por sí para la acción, perdiendo de vista la necesidad de disponer además de criterios, esquemas que permitan, analizar, reconocer y recortar situaciones y contextos particulares. En este caso el camino claramente a seguir es desde la escena de formación a la escena del trabajo.

Para cerrar este apartado la pregunta que entendemos organiza las hipótesis presentadas tiene que ver con pensar docentes para qué escuelas, maestros para qué jardines, técnicos para qué organizaciones, etc. porque asumimos que la posición del profesor de práctica respecto de su objeto de trabajo, la definición que hace del mismo, las modalidades de enseñanza que asume, los rasgos de su propia trayectoria y la mirada sobre el otro, son formativas de por sí, por lo tanto incidirán en las modalidades de desempeño que estos estudiantes llevarán adelante.

## **Cierre**

El análisis desarrollado nos ha permitido avanzar sobre algunos aspectos que van caracterizando al espacio de la práctica en diferentes contextos de formación, haciendo hincapié en las modalidades que asume la formación para un oficio en cada uno de los casos.

A partir de lo dicho entendemos que las prácticas en FD tienen sobre los estudiantes efectos de socialización que no implican “automáticamente” el desarrollo de un proceso de profesionalización como futuro maestro o profesor. Esto significa que, para que esto ocurra, se requieren condiciones, en la línea de las hipótesis que planteamos, sobre las cuales es interesante volver a pensar. Por otro lado, las prácticas situadas en el ámbito de la FTS parecerían estar contribuyendo a un proceso de profesionalización ya iniciado (dado que muchos estudiantes son ya trabajadores del campo) pero en condiciones que dejan en suspenso, la comprensión de los marcos institucionales que acompañan los procesos de configuración del campo de trabajo.

Por lo tanto la definición del contexto de desarrollo de las prácticas, del objeto de trabajo propiamente dicho y de la posición del profesor de práctica y del estudiante, pueden entenderse como algunos de los componentes del dispositivo de formación que colaboran para repensar el espacio de la práctica en clave de las condiciones que se requieren en el caso de la formación en un oficio.

Entre las líneas de profundización pendientes reconocemos: la cuestión del trabajo colaborativo como premisa organizadora para pensar tanto los propósitos formativos de la práctica como la posición de profesores y estudiantes; la tensión entre la resolución de situaciones problemáticas y el descubrimiento de otras como clave de la formación y en ambos casos la cualidad de intermediación que estos temas tienen o requieren para ser pensados a partir de su potencial formativo.

## **Bibliografía**

- Aleu, María y Evangelina Canciano (2009) “Reseñas. *El Artesano* de Richard Sennett”. En: Revista La Tía. Cuadernos de Pedagogía de Rosario. Segunda época. Disponible en: [www.revistalattia.com.ar](http://www.revistalattia.com.ar)
- Dubet, Francois (2002) *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa
- Sennett Richard (2009) *El Artesano*. Barcelona. Anagrama.
- Lahir, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Ed. Manantial, Buenos Aires, Pags. 63
- Dubet, M.(2003). *Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* En: Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”, IPE-Unesco, Buenos Aires.
- Phillippe Perrenoud (1994) *Saberes de referencia, saberes practicos en la formacion de los enseñantes: una oposicion discutible*. Faculté de psychologie e de sciences de l’éducation & Service de la recherche sociologique. Genève.