



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas

Souto, Marta

La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas

Praxis Educativa (Arg), vol. 25, núm. 1, 1-16, 2021

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170161010>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas

Practical teaching. Senses, tensions, alternatives

Formacao nas práticas. Sentidos, tensoes, alternativas

Marta Souto

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

martasouto@fibertel.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170161010>

Recepción: 13 Octubre 2020

Revisado: 13 Octubre 2020

Aprobación: 13 Noviembre 2020

RESUMEN:

El artículo que presentamos pertenece a la producción del Proyecto UBACYT: "La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación" y se orienta a comunicar algunas conceptualizaciones construidas a partir del conocimiento en profundidad de casos de residencia que venimos realizando en nuestro programa y a pensar desde nuevos ángulos la formación. En segundo lugar, trabajaremos sobre un problema encontrado en torno a la entrada a la residencia a través de propuestas de formación recogidas en la investigación y otras abiertas para brindar herramientas en la construcción de caminos con respuestas transformadoras.

Tomaremos algunas conceptualizaciones que surgen del estudio y que significan reformulaciones que consideramos de interés dar a conocer. Estos avances teóricos tienen carácter hipotético y provienen de estudios cualitativos de casos singulares que han permitido una mayor comprensión del problema enunciado para este proyecto, no una generalización. Iremos haciendo propuestas de cambio para la residencia coherentes con lo analizado en los casos.

PALABRAS CLAVE: investigación, formación docente, prácticas docentes, propuestas.

ABSTRACT:

The article that we present belongs to the production of the UBACYT Project: "The teaching residence: senses of training based on clinical studies of residents in training devices" and is aimed at communicating some conceptualizations built from the in-depth knowledge of residency cases that we have been carrying out in our program and to think about training from new angles. Secondly, we will work on a problem found around the entrance to the residence through training proposals collected in the investigation and other open ones to provide tools in the construction of roads with transformative responses.

We will take some conceptualizations that emerge from the study and that mean reformulations that we consider of interest to make known. These theoretical advances are hypothetical in nature and come from qualitative studies of singular cases that have allowed a greater understanding of the problem stated for this project, not a generalization. We will make proposals for changes to the residence consistent with what has been analyzed in the cases.

KEYWORDS: research, teaching training, practical teaching, proposals.

RESUMO:

O artigo que apresentamos insere-se na produção do Projeto UBACYT: "A residência docente: sentidos da formação a partir dos estudos clínicos de residentes nos dispositivos de formação". O trabalho, orienta-se a comunicar algumas conceptualizações construídas a partir do conhecimento aprofundado dos casos de residência que realizamos no programa e pensar a formação sob novos ângulos. Em segundo lugar, trabalharemos um problema encontrado sobre o acesso à residência por meio de propostas formativas coletadas na investigação e outras abertas para fornecer ferramentas na construção de novos caminhos com respostas transformadoras. Abordaremos algumas conceituações que emergem do estudo e que significam reformulações que consideramos de interesse para dar a conhecer. Esses avanços teóricos são de natureza hipotética e vêm de estudos qualitativos de casos singulares que permitem uma maior compreensão do problema proposto neste projeto, e não uma generalização. Realizaremos propostas de mudanças para a residência que sejam coerentes com o que foi analisado nos casos.

PALAVRAS-CHAVE: Investigacao, treinamento de professor, práticas docentes, propostas.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas constituyen una problemática de interés y actualidad, el pensar la formación en ellas opera como un revelador de su complejidad. Nos preguntamos qué entendemos por práctica, por qué se habla más de práctica en singular que en plural, cuál es el significado que podemos inferir a partir de la observación de las acciones que se llevan a cabo en la formación, en especial en las residencias. Más allá de la conceptualización y del discurso, contruidos teóricamente, interesa ver y analizar las prácticas mismas de formación para captar su sentido en la experiencia de formación en residencia. Se trata de resaltar el sentido vital, los movimientos, las creaciones que en ella tienen lugar. Al analizar esa experiencia surgen muchas modalidades de acción que ponen de relieve lo que podemos llamar el núcleo duro de la práctica, aquello que como *habitus* (Bourdieu) está construido, se transmite de generación en generación y es de difícil modificación. Y ello ocurre más allá del interés por renovar este tipo de formación. También aparecen las acciones únicas, las configuraciones creativas, los movimientos singulares, el devenir y el proceso. Los interrogantes expuestos nos llevaron a plantear el problema: ¿cuáles son los sentidos de la formación contruidos en la residencia?, interrogante central en el proyecto “La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación”.¹

El artículo que presentamos pertenece a la producción del proyecto y se orienta a comunicar algunas conceptualizaciones contruidas a partir del conocimiento en profundidad de casos de residencia que venimos realizando en nuestro programa y a pensar desde nuevos ángulos la formación. En segundo lugar, trabajaremos sobre un problema encontrado en torno a la entrada a la residencia a través de propuestas de formación recogidas en la investigación y otras abiertas para brindar herramientas en la construcción de caminos con respuestas transformadoras.

Tomaremos algunas conceptualizaciones que surgen del estudio y que significan reformulaciones que consideramos de interés dar a conocer. Estos avances teóricos tienen carácter hipotético y provienen de estudios cualitativos de casos singulares que han permitido una mayor comprensión del problema enunciado para este proyecto, no una generalización.

Nuestras investigaciones se enmarcan en la epistemología de la complejidad, son de carácter cualitativo, basadas en el estudio en profundidad de casos singulares y utilizan el enfoque clínico como modo de abordaje y de producción de conocimiento. Hemos realizado cuatro estudios de caso correspondientes a profesorado de enseñanza primaria, dos institutos de Formación de la Ciudad de Buenos Aires ubicados en zonas con características distintas y dos de la provincia de Buenos Aires, uno de una zona cercana a la Ciudad y otro del interior de la provincia, cada uno de ellos con características institucionales propias, idiosincrásicas.

A propósito de los desarrollos teórico-epistemológicos, iremos haciendo propuestas de cambio para la residencia coherentes con lo analizado en los casos. Estas propuestas han sido objeto de devolución a las instituciones de acuerdo con los rasgos analizados en cada una de ellas.

¿Qué implica sostener la complejidad de las prácticas? Una revisión de las nociones de práctica docente y de formación en ella

El trabajo docente constituye prácticas sociales contruidas socio-históricamente y que tienen por escenario la realidad institucional de la escuela donde la enseñanza tiene lugar y de los institutos de formación dedicados a formar docentes. Se trata de *las prácticas docentes* que son complejas, incluyen modos de pensar, de hacer en contextos educativos y en comunidades de prácticos, en las que se realiza un uso y una transmisión continuada de ciertos modos de acción, de pensamiento que se consolidan históricamente, a la vez que se crean nuevas modalidades. En este sentido, *es un campo de tensión entre lo nuevo y lo viejo* en el cual, históricamente, la fuerza de lo heredado, lo instituido ha sido mayor que lo instituyente, por lo cual se perciben pocos cambios. Es necesario jugar con una mirada minuciosa, de detalle, que busque movimientos, que distinga acciones en lo micro para dar cuenta de las modificaciones abandonando el interés por encontrar lo común, lo homogéneo que uniformiza fagocitando la novedad. Poner el ojo observador en las relaciones,

en las interconexiones, permite acercarnos desde un enfoque de complejidad a las situaciones en estudio. Recordemos que complejo no es un objeto o mejor un campo problemático de estudio en sí mismo, sino el enfoque con el cual nos aproximamos para estudiarlo y conocerlo.

Mantener en el análisis la *tensión entre lo instituido y lo instituyente* (Castoriadis) nos permite conocer qué y cuánto de repetición y de diferencia (Deleuze), de fuerza de conservación y de innovación ponemos en las prácticas. Sabiendo que el peso de lo consuetudinario, transformado en repetición de modelos, de esquemas, de modos de hacer y de hablar, de valoraciones, de técnicas en las prácticas de enseñanza y de formación es fuerte y se incorpora como *habitus* (Bourdieu) en el campo social docente. Las prácticas se van consolidando con el tiempo, por un lado, constituyendo ese núcleo duro de difícil modificación con el cual cada docente y residente se encuentra y que se subjetivan y socializan en el proceso de incorporación, en las disposiciones interiorizadas a partir de la interacción del individuo en los grupos e instituciones en el campo profesional. Cada sujeto, a su vez, significa la práctica docente de acuerdo con su experiencia única, singular. Poner el ojo del formador en formas nuevas es crear una formación distinta que, conociendo sus raíces, se aventure en otros caminos y colabore con las tendencias instituyentes al formar maestros diferentes, creativos, con capacidad y deseo de instituir.

Es necesario hacer mención a otro sentido ya clásico que considera *la práctica como el dar clase* y se ciñe al sentido pedagógico. Conserva el significado inicial de práctica en la docencia, aquel que quedaba grabado en la práctica en singular que el futuro docente preparaba minuciosamente para darla ante un profesor o jurado para mostrar sus habilidades y posibilidades de aplicar los conocimientos aprendidos durante su carrera a una situación en la que los alumnos estaban presentes y él les enseñaba un tema fijado con antelación. Era una práctica con características de modelo en la que se cuidaban los detalles, lo que aumentaba su carácter de artificio alejado de las prácticas cotidianas. También tenía un sentido de consagración, era el último paso para la obtención de un título de maestro o profesor. Estos sentidos se conservan modificados como rasgo en el dar clase que, actualmente, es el centro en la residencia. Es otra acepción de la práctica, más restringida, que hereda en parte el sentido modélico, a la cual durante las residencias se le da mucha importancia, modelo de clase a dar para pasar la prueba, para ser mostrado ante observadores, modelo a seguir que toma algunas variables dentro de la complejidad de una clase y las dispone conforme al mismo y también modelo en tanto nivel intermedio entre la realidad fáctica de una clase y el conjunto teórico de recomendaciones y prescripciones, de modos de hacer aprendidos. La importancia dada a la planificación, el fuerte control sobre ella, la mirada de los profesores de práctica, de los de diseño o disciplinares, de los maestros co-formadores, a veces de las autoridades, ponen en evidencia la vigencia aún hoy de este modo de entender la práctica: un dar clase controlado previamente y supervisado durante la marcha. Un pensamiento previo que establece un camino a seguir prefijado, un sentido programático (Morin) más que estratégico para la acción.

La evaluación constituye otro ángulo de análisis. La realización de las prácticas en un curso, ¿es considerada como una oportunidad para aprender a dar clase, a estar con los niños, a relacionarse con otros participantes de la vida escolar o como instancia de evaluación donde el residente muestra las habilidades y estrategias aprendidas, los conocimientos sobre el tema, su capacidad para estar frente a y sostener la clase? Aquí se abre otro tipo de tensión: *la tensión evaluativa*. Se juega el sentido de la formación en la práctica como proceso, construcción sobre la marcha, posibilidad de ensayo en el aquí y ahora de una clase o como situación de prueba que somete las acciones del residente a múltiples ojos que lo evalúan confrontándolo con un modo ideal, un modelo referido de dar clase que el profesor tiene y la carrera docente propone. Se juega también aquí la noción de tiempo.

El modo como la evaluación de las prácticas es pensado permite inferir la idea de formación con la que se trabaja y la noción de tiempo que subyace. Respecto a la primera, ¿se trata de pensar la formación como un proceso del sujeto, inmanente, como cambios personales y profesionales, como capacidades en transformación en la temporalidad, con duración propia del proceso vivo, en movimiento continuo, en la inmanencia de cada sujeto en formación?, ¿o como regulado desde afuera, según pautas dadas por un sistema

externo determinado? ¿Qué combinaciones se hacen posibles entre estos dos polos? Respecto a la segunda, ¿se plantea un sentido del tiempo abierto, de temporalidad como duración propia de los procesos de aprendizaje y de formación en juego? ¿o de un tiempo reversible, como proceso mecánico con vuelta atrás para repetir, con cronología exacta, establecido externamente, en el cual iniciar y cerrar una clase constriñe las condiciones reales de los procesos de aprendizaje y de formación a una norma externa y unifica en un tiempo igual para todos?

Hemos enunciado distintas tensiones constitutivas del campo de las prácticas: lo instituido-lo instituyente; lo viejo-lo nuevo; lo simple-lo complejo; el aprender a dar clase-el conocer y vivir un campo práctico con múltiples dimensiones; el peso puesto en: el ser evaluado en desempeños como logros en un tramo final de la carrera-en la oportunidad de probar, construir, ensayar un rol nuevo en proceso. Trabajar desde un enfoque de complejidad en el campo de las prácticas significa enfrentar estas y otras tensiones desde una mirada que busca las relaciones más que las diferencias clasificatorias.

Formar en las prácticas es ayudar a introducir nuevos sujetos docentes en esas prácticas para cumplir la función social y política de enseñar. Esa formación también tiene su historia y sus modalidades establecidas más allá de reformas curriculares. Podríamos preguntarnos: ¿nuevos sujetos para transmitirles lo que la costumbre marca o para transformar el campo introduciendo nuevas formas? Las prácticas de formación tienen por escenario los institutos de formación y, en lo referido a las prácticas, también las escuelas donde la enseñanza se lleva a cabo. Esperar que la vida de estas instituciones cambie es una opción, generar cambio en la formación misma que pueda revertir sobre las prácticas de enseñanza, es otra. Parecería que la segunda opción merece ser indagada y que ambas pueden combinarse.

La formación docente incluye curricularmente, entre otros, al campo de las prácticas que se organiza en el caso del Profesorado de Educación Primaria en talleres cuatrimestrales o anuales según las jurisdicciones, de los cuales los últimos se destinan a la residencia.

Repensando las prácticas desde distintos significados

Nos interesa cuestionar los significados dados a la/s práctica/s en la formación, para intentar abrir nuevas perspectivas pensándola/s de otros modos. Para ello revisemos algunos de ellos:

— *Es lo que se hace, lo que se produce.* Aceptación que nos lleva a la producción, al saber-hacer que se traduce en resultados. Un hacer que en la formación trabaja con material humano.

— *Las “maneras de hacer” constituyen las mil prácticas* (de Certau), a través de las cuales *los prácticos se reapropian de un espacio organizado de la producción sociocultural.*

Del hacer pasamos a las maneras, a las mil maneras, a la diversidad de formas de hacer y nos referimos a un espacio de producción organizado socio-culturalmente, complejizando, de esa manera, el sentido anterior. La enseñanza es un hacer, pero no es simple, no es de una única manera, lo interesante es buscar las diversas maneras del hacer, evitando homogeneizar en lo único para incluir lo diverso, lo variado, las mil prácticas posibles. También contextualizar, situar las prácticas en un campo más amplio de la producción sociocultural que le da sentido. Un hacer único se apoya en un mandato, en una regla, en un deber ser que tiene más de moral que de conocimiento y técnica. Formar en lo único es establecer un modelo a transmitir y controlar para que los prácticos lo sigan, lo respeten, sin alejarse de las indicaciones contenidas en él. El modelo se constituye en un ideal y una norma, el hacer en un seguimiento obediente de un método que asegura supuestamente la eficacia. La homogeneidad en la enseñanza nos habla de esa fuerza unificadora, del valor de la repetición y no de la innovación. Ser maestro es seguir ese mandato que el modelo encierra. Formar al maestro es conseguir el dominio de ese hacer, de sus destrezas y habilidades sin alejarse del modelo. La invención, la creación y la búsqueda de otros caminos quedan afuera. La denominación de “la práctica” en singular nos habla ya de un pensamiento de lo único. El plural, en cambio, anticipa lo múltiple.

Implica siempre *una transformación de la realidad*, designando el lazo entre un ser humano y una transformación de su entorno físico, social y mental y puede ser definida como un *proceso de transformación que implica a uno o más sujetos humanos*

(J. M. Barbier). El hacer toma un sentido de transformación. ¿A qué transformaciones nos referimos? ¿A quién transformar? Se trata, en la formación y en la enseñanza, de ayudar a que las personas, los sujetos, se modifiquen en un sentido vital y social que les permita participar, formar parte de una comunidad, de una sociedad, desarrollar capacidades para formar a otros. La formación ayuda a transformar al sujeto, el que, a su vez, transformará la realidad socio-cultural, su entorno, al participar en ella activamente. Así, las prácticas transformadoras modifican a la práctica docente misma.

Se realizan en un medio ambiente, en situaciones concretas de la vida, las prácticas se entran en ellas, no existen en el aislamiento ni en la soledad, ni tampoco en la teoría abstracta, necesitan de otros seres vivos y de materiales con los que establecer relaciones, lazos, vínculos, con los que hacer trama. Surgen formando parte de una urdimbre compleja, ponen en relación habilidades técnicas, por un lado, con modos de hacer compartidos, con significados, con tradiciones, con instituciones, con personas, por otro.

Hay un saber de las prácticas, propio de ellas, que no deriva de la teoría, sino que surge del pensar sobre ellas, del reflexionar. Está vinculado a la acción deliberada (*phronesis*), pensada con relación a valores y fines y orientada a la búsqueda del bien común, según Aristóteles. La lógica aplicacionista hace depender en una relación causal a la práctica de la teoría, como derivación de ésta. Nosotros hablamos de otro saber, *un saber que proviene de la experiencia y de la reflexión sobre ella*.

Desde la lógica hipotético-deductiva, la práctica es entendida como el lugar de aplicación de la teoría, que enuncia las leyes y principios de los que deriva la técnica, que es aplicada, de manera uniforme, a casos particulares. En nuestro caso, al acto de enseñanza.

Desde un enfoque de la complejidad, sostenemos que *las prácticas son únicas, singulares, que tienen sus características y movimientos propios*. De allí el interés por conocerlas en su diversidad, sus variaciones, sus mil maneras. El camino inductivo resulta más adecuado para construir conocimiento de la singularidad, de cada caso. La práctica es fuente de conocimiento y su profundización permite teorizaciones. No se trata de generalizar las formas de hacer ni de prescribirlas, sino de dar cuenta a la vez del carácter único de cada realización en su espacio y tiempo, en su entorno; y múltiple, en tanto, en lo singular, encontramos diferentes modos de hacer, variación, diversidad. La práctica nos interpela, nos formula preguntas, presenta zonas de incertidumbre, espacios grises que permiten plantearnos problemas, indagar en ella, lo que requiere de la curiosidad, el asombro, la invención y la creación y no solo de la aplicación técnica. Desde esta segunda postura, que compartimos, la práctica es singular, está entramada, no se repite, es móvil, cambiante, plantea la novedad, es creativa, pide la innovación, es comunitaria y colectiva. Y puede ser estudiada, registrada, analizada, interpretada y teorizada.

Formar en la práctica desde esta idea es cualitativamente distinto a hacerlo desde el enfoque antes descrito.

Requiere la inclusión del sujeto que la piensa, proyecta y lleva a cabo y que es interpelado por ella. No hay prácticas sin sujeto, ambos se entrelazan en su realización constituyendo una unidad. Mirar una clase en residencia es mirar la relación del sujeto con lo que hace, con las relaciones que establece, con los modos de decir y hacer que utiliza, con los materiales que prepara, con las preguntas que formula, con el saber que comunica. La práctica no es independiente del sujeto que la realiza, ni del entorno, es su producción y, en ella, deja su firma personal. Mirar al sujeto no es sinónimo de atender a los procedimientos y técnicas que pone en juego. Es pensar, ver y sentir al maestro, al residente como sujeto complejo y múltiple en sus aspectos conscientes e inconscientes, en sus deseos de ser maestro, de enseñar, de entregar una enseñanza al otro y también de dominarlo. Es descubrir su potencia, sus capacidades y captar las posibilidades de potenciar a los otros en el encuentro, en la relación con ellos en los espacios escolares y áulicos. Potencia en el aprender, en el formar y formarse.

En fin, entendemos a la práctica como un conjunto de formas de hacer, de actuar, que se va modelando en cada profesión, que se transmite de generación en generación y que incluye modificaciones. En ella, intervienen componentes sociales, históricos, económicos, políticos, institucionales, grupales junto a los teóricos y técnicos que pautan un hacer que posibilita el enseñar. Hay, en la práctica docente, mucho peso de la conservación, de lo consuetudinario que se reafirma en el tiempo y constituye su núcleo duro. Modalidades de transmitir, tipos de conocimiento y modos de conocer, formas y figuras de autoridad, fuentes y tipos de poder, modos de relación interpersonal y grupal, imágenes del maestro, el profesor, el alumno, concepciones acerca del saber, relaciones con el saber individuales y compartidas institucionalmente, modos de control, de disciplinamiento, formas de evaluar, acuerdos tácitos acerca del planificar, del estar frente a una clase, del error y su marcación son algunos componentes constitutivos de la práctica docente. No se trata de una sumatoria de elementos, sino de un entramado, un entrelazamiento, un entretejido que hace una trama. Trama que se construye dentro de las instituciones vinculadas a la enseñanza, en especial a la escuela y a la formación; en especial, a los institutos de formación. Por ello, la lógica clásica de sumatoria de elementos no permite dar

cuenta del entramado que es siempre singular, activo, de conjunto, que produce formas nuevas, en función del encuentro único entre dimensiones diversas que surge en cada acto de formación. Esos modos de hacer empapados de rasgos personales, institucionales y sociales son mucho más que indicaciones para un buen oficio, son construcciones sociales y personales únicas que se van consolidando en el tiempo a la vez que modificando.

Plantear la complejidad de las prácticas nos lleva a marcar como terreno propio el conjunto de las prácticas, la construcción sociohistórica tal como hemos señalado en la cual se inscriben las múltiples prácticas que cada uno realiza y que posibilitan la transformación. También podemos señalar la complejidad en un terreno más próximo que marca un ámbito de realización en un instituto, en una escuela, en la residencia. En ese caso, nuestra mirada busca las relaciones, los entrelazamientos de los sujetos involucrados, la presencia de múltiples dimensiones que constituyen el problema o la situación en estudio desde lo social, lo cultural, lo económico, lo institucional, lo grupal, lo relacional, lo técnico, lo disciplinar, etc. Se trata de superar la mirada simplificadora que atribuye efectos a causas para reemplazarla por otra que busca otras relaciones en la recursividad y la retroacción.

Para mostrarlo en lo concreto, veamos una situación suscitada durante las observaciones en el marco de la investigación:

Una residente tiene problemas al dar sus clases en 4º grado; se siente muy incómoda porque la maestra del curso, coformadora, muestra no estar conforme con lo que ella plantea al dar sus clases, la somete a mal trato, la evalúa y le da indicaciones que la desautorizan ante los alumnos. En ese clima, le resulta difícil hacer frente a la clase más allá de su preparación previa, se siente insegura en un clima amenazante. Conversa esta situación con su profesora de prácticas, mostrándose alterada, quien decide hablar con las autoridades de la escuela para plantear la situación. Al hacerlo se generan nuevos problemas porque la maestra es llamada por la regente quien le plantea lo sucedido, esto provoca malestar en la docente quien interpela a la residente diciendo que esa intervención tiene implicancias en su trabajo y tal vez en la continuidad del mismo. La relación residente-coformadora empeora. La residente le hace un planteo a la profesora mostrando su desacuerdo con la intervención en regencia que la desautoriza a ella misma, a su criterio. La situación finalmente se distiende en una conversación entre la residente y la maestra.

La situación plantea una serie de malentendidos: desde lo social, parecen darse diferencias en el poder que cada uno juega desde posiciones institucionales distintas; desde lo psíquico, se generan situaciones con un monto de ansiedad que dificultan el desempeño de la residente, ponen en situación amenazante a la maestra y llevan a la profesora a actuar casi impulsivamente al hablar con la regente; desde lo técnico, hay dificultades para hacer un análisis de la situación y para encontrar intervenciones que esclarezcan el problema, la tensión genera problemas para la práctica en juego; desde lo ético-profesional, no se respeta el lugar de la maestra ni la maestra respeta a la residente; desde lo pedagógico, parece no haber claridad respecto a la situación de residencia por parte de la maestra. Toda situación, si la enfocamos desde la complejidad, muestra un entramado por las relaciones entre dimensiones diversas. Nos enfrentamos a un campo problemático con diferentes tensiones.

Si pensamos en prácticas observadas, reconocemos que el cambio curricular que creó un campo o eje de las prácticas que atraviesa el currículo longitudinalmente—cambio que aún subsiste—, significa un mirar las prácticas de otro modo y les otorga un lugar importante en la formación. Sin embargo, cada taller de este campo se ocupa de una temática propia: la autobiografía del residente, la institución escolar, el barrio de la escuela, la escuela desde dentro y sus espacios áulicos, la clase con el maestro, los alumnos y los contenidos en juego, etc. Es decir, es intención superar los compartimentos estancos, la separación teoría-práctica, poniendo al alumno en relación con la realidad desde el inicio de la formación. Hemos encontrado, al mismo tiempo, que cada unidad de práctica, cada taller, funciona de manera aislada de los otros y los aprendizajes propios de cada uno de ellos no son utilizados como saberes activos a la hora de la residencia. El modelo único se hace presente, se filtra en los pliegues de una idea nueva. Así, la historia del residente, sus deseos, expectativas, miedos, su experiencia y conocimiento institucional, la observación como herramienta, la planificación y el proyecto, entre otros tantos aprendizajes previos, no son traídos, o lo son solo parcialmente, a la preparación

para la residencia. Solo en un taller de los observados la profesora pidió a los residentes que revisaran y trajeran, de la bibliografía vista durante la carrera, los conceptos que consideraban útiles y vinculados a las prácticas para intercambiarlos en la etapa previa. Es decir que, en general, no se establecen grupalmente relaciones con lo aprendido en otros campos y aun en el de prácticas, constituyendo la residencia un compartimento en sí mismo y dejando a los aprendizajes previos aislados de las prácticas y librados a cada alumno. Esa lógica de compartimentalizar, separar contenidos sin buscar la integración, la articulación, no ayuda a captar las prácticas como campo relacional complejo. Si nos preguntamos sobre la noción de práctica que subyace a la formación, vemos que la conceptualización desde la complejidad—antes explicitada—es sustituida, en lo concreto, por otra restringida.

Tampoco hemos encontrado ninguna actividad para contactarse con la comunidad de maestros, asociaciones gremiales, el barrio, entidades sociales y culturales cercanas, con las familias, etc. Es más, el residente no puede presenciar reuniones con padres ni entrevistas, ni asistir a reuniones de personal, ni estar durante los recreos, etc. Es decir, la práctica pierde su connotación social, está reducida, simplificada, es entendida como lo que concierne al hacer de la enseñanza en forma restringida, al dar clase, y no al aprender a ser docente y, en el aprender a dar clase, se incluyen algunas variables y se excluyen otras. Analizar el lugar dado a la planificación en el proceso es revelador de la noción de práctica en juego. Elsie Rockwell decía, en 1995, que “la experiencia escolar cotidiana” subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades y en las relaciones institucionales. Conocer esa experiencia implica “abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye solo un nivel normativo”. (Rockwell, 1997, p. 14). Y agrega que se trata de conocer:

Una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. (Rockwell, 1997, p.14)

Coincidimos con estas afirmaciones y nos preguntamos acerca de la ausencia de estos conocimientos en la residencia. Por ello, tiene vigencia la pregunta: ¿cuál es la concepción de práctica/s que predomina en la formación?

Nuestros resultados no son generalizables, solo permiten marcar algún rasgo que se repite, pero nos alertan acerca de que se continúa tomando la práctica en sentido restringido. De qué manera pensar la residencia para dar cuenta del sentido complejo de las prácticas. ¿Cómo introducir sus múltiples dimensiones? ¿Cómo formar en la complejidad de la trama en la que se entrelaza el enseñar?

La entrada a la escuela: un analizador de las prácticas

A continuación, y a fin de abrir propuestas coherentes con nuestras interrogaciones, nos referiremos a un tipo de situación que permite recuperar datos de la investigación y proponer otras ideas para intervenir en la formación en residencia. Hemos seleccionado la entrada como el momento inicial de las prácticas en la escuela. La entrada es tomada como un analizador, es decir, una situación que constituye un revelador de significados que, en tanto son analizados, se transforman en analizador.

Las prácticas se aprenden entrando en ellas, en su campo propio, en las relaciones con las instituciones, la comunidad de pares, las prácticas en plural. Aprender una práctica es iniciarse en un mundo de tradiciones, convenciones, lenguajes, limitaciones, sistemas de valores, jergas, etc. Es decir, en el mundo de la práctica. La docencia es un *campo de prácticas* (Bourdieu) en tanto espacio social que goza de relativa autonomía y es reconocido socialmente en la producción de cierto tipo de transformaciones de la realidad. Las características internas de una práctica solo pueden identificarse y conocerse participando en la práctica en cuestión. De allí la diferencia entre una práctica que comienza conociendo el entorno de la escuela, el barrio, sus habitantes, y otra que introduce directamente en un grado para hacer observaciones y, luego, prácticas. De acuerdo con esta conceptualización, la entrada a las prácticas implica el meterse, el compartir, el convivir,

participar en la comunidad de prácticos para ir conociendo ese mundo de tradiciones, modos de habla, representaciones, formas de acción, etc., propias del campo. En este sentido, la entrada a la escuela constituye una inmersión en un mundo amplio, con reglas propias, mundo simbólico de significados compartidos que se irán incorporando.

Nos ocuparemos ahora de la entrada al campo restringido de un aula. Se trata de una inmersión en el aula y en la escuela, de ser parte constitutiva de una realidad que ya tiene una historia, la de un grupo escolar. Hay una situación de extranjería a aceptar y tolerar. La entrada no se da por disposición externa, genera expectativas, temores, deseos, pone en juego defensas individuales frente a lo desconocido, a la soledad al enfrentar un curso, al ser rechazado, al fracasar. Al mismo tiempo, se entrelaza con los deseos de estar ante un curso, en muchos casos por primera vez, de vincularse con el grupo de alumnos, situación anhelada desde el comienzo de la carrera. Deseos y temores que configuran representaciones con las que se acercan al campo de las prácticas a dar un conjunto de clases. Simultáneamente, el maestro de grado y los alumnos generan expectativas hacia el residente. Deseos de hospedarlo, de darle un lugar, de ver cómo se desempeña se alternan con rechazos por tener que cederle un lugar vivido como propio, entregarle algo tan cercano y querido, tan difícil y conflictivo como “mi grado”, objeto de relaciones y vínculos construidos durante el año. No se trata de entrar necesariamente a un lugar dispuesto a recibir, disponible para un encuentro comfortable, sino que el residente se encontrará en un campo de tensiones, en medio de una trama de la que formará parte, que le ofrecerá experiencias diversas que irá viviendo, sintiendo y descubriendo. ¿Está el residente preparado para ese encuentro? ¿De qué preparación se trata? ¿Es suficiente con los conocimientos aprendidos en la carrera? Estos, sin duda, le significan una base que le provee seguridad, que lo acompañan, pero, además, requiere una preparación afectiva, emocional y especialmente relacional para poder encontrarse con cierta comodidad en un ambiente nuevo, con otros hasta entonces desconocidos, con quienes deberá trabajar y, para ello, necesita establecer relaciones adecuadas que faciliten su actuar como residente y permitan desplegar los haceres propios del ser maestro.

Dos figuras de formadores resultan especialmente significativas: el/la profesor/a de prácticas y el/la maestro/aco-formador/a. La creación de un espacio que ayude, que brinde continente, requiere del conocimiento del rol que tiene aspectos técnicos, pero que no se agota en ellos. La noción de Winnicott de “ambiente facilitador” que describe una cualidad del entorno puede ser utilizada para abrir la comprensión y acercarnos a las condiciones de un ambiente adecuado. Se trata, por parte de los docentes, de ponerse en contacto profundo con los afectos en juego en el residente, con las emociones profundas que la entrada a la residencia provoca, con sus temores, con la vivencia de la situación de prueba y también con sus propios deseos y temores de formar. Se trata de crear un ambiente y relaciones lo suficientemente buenas como para hospedar al nuevo, permitirle búsquedas en un ambiente permisivo, provocar cambios, poner en juego en los encuentros la potencia para transformar. Así, se pueden cultivar espacios donde probar, ensayar, jugar con los otros en nuevos roles, reflexionar y transformar sea posible. Para ello, deben reconocerse los sentimientos de rivalidad y envidia, el deseo posible de obstaculizar el camino al otro, el placer por el fracaso del otro que, aunque parezcan extraños, están entremezclados en la trama con las buenas relaciones que componen un encuentro potenciador y con los deseos de ayudar al nuevo, de comprenderlo en este momento de pasaje profesional. Se trata de componer en el vínculo y no de descomponer, de potenciar la transformación y no de despotenciar. Así, se estará en condiciones de acompañar y de ayudar al otro. Los residentes han reconocido el lugar de acompañamiento en los profesores y, por ello, es importante buscar maneras de ayudar, las mil maneras de acompañar en la formación práctica de un profesional.

Nuestra preocupación por profundizar en el sentido que los residentes dan a la residencia refiere a la singularidad de las prácticas en la formación. Cada residente construye significados propios de la experiencia, aunque se vivan situaciones con rasgos similares. Se trata de lo singular en cada uno, de las relaciones con el ambiente próximo y lejano que cada uno establece, de los vínculos que se van construyendo en las situaciones, con las personas con las que se dan los encuentros, de los rasgos propios, idiosincrásicos del residente mismo.

Plantearémos un problema, y la búsqueda de soluciones al mismo, que hemos construido en la investigación. Se refiere a “la entrada” en las prácticas, en sentido literal, a la incorporación del residente a la escuela para iniciar sus prácticas. Dificultad de pasaje de una institución formadora de nivel superior a una escuela primaria con objetivos, intereses, organización y representaciones diversas. Sostenemos a la residencia como un proyecto “entre”. Entre dos instituciones que significan tradiciones, imágenes, poblaciones que atienden, valoraciones y reconocimiento social, lugares y jerarquía de conocimiento que transmiten, entre otros rasgos. Ambas formando parte del campo educativo y del sistema que lo organiza, pero cada una con características propias.

¿Cómo pensar la “entrada” en las prácticas? Se trata de contactarse, de ser hospedado y de habitar un mundo nuevo, de conocer personas adultas y niños, de descubrir las formas de estar en la escuela, lo permitido y lo prohibido, los límites y las posibilidades. Puede ser pensada de distintas maneras. Desde la exterioridad de una decisión con fecha convenida sin preparación previa ni acercamiento a la escuela y a las aulas, sin graduación de contactos o como un pasaje gradual que permite ir conociendo la escuela, sus lugares, sus personas. La entrada a la institución es reveladora de modos distintos de pensar la formación en las prácticas, ¿cómo favorecer el pasaje de una a otra?, ¿cómo aprovechar para tener contactos que permitan la creación de espacios de comunicación, de pautas en común de convivencia y trabajo, de lugares previstos para los residentes y sus profesores en la escuela? Los datos recogidos muestran que ese momento de contacto inicial es poco trabajado como instancia de formación.

Presentaremos distintas situaciones recogidas en forma de viñetas.

- *Viñeta 1:* la profesora, en la tercera reunión de taller, informa a sus alumnos que ha estado en la escuela destino, les comenta el encuentro brevemente y les da la fecha en la que deben presentarse en la escuela.

- *Viñeta 2:* la residencia puede realizarse en varias escuelas de la zona cercana. La profesora, al inicio del taller, les comunica cuáles son las tres escuelas, dónde están ubicadas, cuántos alumnos aproximadamente tienen en cada curso. Se comentan algunos datos que las residentes ya tienen de las mismas. Se da la posibilidad de acordar entre las compañeras a cuál irán. Se hace un intercambio entre las alumnas y, luego, la profesora pregunta si hay decisión y anota el resultado. En caso de no haber acuerdo, trata de convencer a alguna alumna para que la elección quede hecha. Se indica una fecha para que las residentes vayan solas a conocer la institución en cada caso.

- *Viñeta 3:* un grupo de seis alumnos va, en el día fijado, a la escuela, sin la profesora, y se da una situación difícil ya que la portera no sabía de la visita, pregunta a la secretaria —ya que la directora no estaba— y ella tampoco tiene información, por lo cual no se les permite a las residentes entrar. Y se les dice que se fijará otra fecha. Los sentimientos de sorpresa, frustración, bronca, “ninguneo” y no reconocimiento se entrelazan en esta visita inicial. Finalmente, se les da otra fecha.

- *Viñeta 4:* las seis residentes de un taller van a la escuela en el turno tarde. Una persona en la entrada les pregunta para qué van y las conduce a la regencia para hablar con la regente y su vice. La profesora ha estado previamente y ese día no puede concurrir. Tienen un intercambio acerca de las prácticas, lo que la escuela espera, ciertas normas a respetar y se retiran. En el taller siguiente, se recoge la información grupalmente y se expresa cómo se sintieron y cómo vivieron el encuentro.

- *Viñeta 5:* la profesora de residencia anticipa al mes de febrero la visita a la escuela para comunicar características de la residencia y acordar algunos detalles con la directora de la escuela receptora. Se lleva ya las posibilidades de grados que aceptarían practicantes y se anticipa que volverá a la escuela con los practicantes antes del inicio de las prácticas para que conozcan la escuela y los maestros. En las reuniones de taller se trabaja sobre esta información inicial.

- *Viñeta 6:* en un instituto de la provincia, se realiza un taller integrado, TAIN, en día sábado, para trabajar con las/los residentes antes del inicio de las prácticas. El encuentro de todos los residentes y profesores tiene por finalidad expresar las ansiedades, temores y representaciones que los residentes tienen y trabajarlas grupalmente. Se trabaja con técnicas expresivas y dramáticas y se comenta el contenido volcado en las mismas. Es una forma de anticipación y preparación para el inicio.

Son distintas formas de armar la entrada a la residencia que hemos encontrado. La importancia dada a los/las residentes, a su presentación, el lugar de sujeto residente de la formación, el trato dado, el valor dado al conocimiento necesario para comenzar, la consideración como un mero trámite o como una primera instancia de formación son variaciones presentadas que, al ponerlas en análisis, se destacan. Cruzando datos, hemos encontrado algunas conductas como anticipar, por parte de la profesora de residencia, las instituciones receptoras de residentes, dando lugar a que los practicantes opten por el o los grados en que harán sus prácticas, transmitir a los residentes algunas características de la escuela y de los maestros, convenir un

día para la visita, a veces con contacto institucional, otras yendo directamente al aula asignada. No hemos encontrado que se realicen prácticas de análisis institucional para conocer la escuela y acercarse a ella, aunque un taller de prácticas anterior se haya dedicado a conocer lo institucional, formación que podría ponerse a disposición en esta oportunidad. El contacto de las profesoras es parcial, se solicita el acceso a la escuela para las prácticas —por lo general escuelas ya conocidas que se sabe aceptan residentes—. Es difícil que medie una presentación de la residencia y sus características ante la escuela, tal como en cada taller ha sido pensado, y más aún que el proyecto se comparta y modifique en la escuela. Es una etapa con duración propia que puede abarcar, entre otras acciones, el primer contacto, la aceptación inicial, la reunión de representantes de la escuela y de la residencia, la presentación e intercambio sobre el proyecto, las modificaciones al proyecto si fuera necesario, la reunión inicial con los residentes, la recorrida por la escuela y la conversación con sus actores docentes y no docentes, la presentación de los maestros y de las aulas. Se trata, para el residente, de conocer desde dentro la escuela X en la que practicará, de “entrar” en ella; para la escuela, de compartir y conocer lo que los residentes harán y de aprovechar y nutrirse con acciones que el instituto pueda hacer; para los profesores, de lograr un marco, un encuadre que funcione como garante de la buena marcha de la residencia. Las tres últimas viñetas presentan acciones más cercanas a esta forma de trabajar el inicio. El resto, quedan fijadas en la modalidad habitual de prácticas donde la exterioridad y la no búsqueda de involucramiento del residente predominan, donde la residencia aparece como un conjunto de obligaciones a cumplir.

Nuestra propuesta es que se trata de abrir un espacio interinstitucional de trabajo mutuo que ponga en relación a los representantes de ambas instituciones. Formularse preguntas permite avanzar en el análisis: ¿qué necesita y se propone la institución formadora?, ¿qué disposición, qué problemas tiene la escuela y qué necesidades tiene que puedan ser atendidas por la residencia y el instituto?, ¿qué proyectos pueden enriquecerse en el intercambio? De la comunicación abierta entre ambas instituciones pueden surgir ideas que superen el ofrecimiento acotado de un lugar para dar clase. El grado no es una entidad aislada de la escuela, conocer los rasgos de esta es importante para ubicarse, para conocer el territorio en el que se trabajará y para comprender más a los maestros y alumnos.

Se trata, al mismo tiempo, de generar prácticas de acompañamiento para el residente sobre la base de acuerdos entre sus profesores y los directivos y maestros coformadores que compartirán el aula.

Se trata de crear un ambiente adecuado, propicio para los aprendizajes del residente y de los alumnos del grado, un espacio transicional (Winnicott) que permita la intermediación, la creación, la prueba, el pasaje de un rol a otro, de una institución a otra. Un espacio confortable, seguro y cuidado que potencie los nuevos aprendizajes del rol.

Se trata de crear un proyecto de residencia compartido, con involucración de todos los actores, donde ambas instituciones puedan participar, aprender y producir transformaciones.

Hemos planteado, a partir de nuestras investigaciones, la cuestión de la concepción de prácticas tal como puede inferirse de la observación de la realización de residencias en las escuelas. Hemos recorrido un camino de pensamiento que va de la observación directa de situaciones y de la escucha a los actores, a la teorización. Nuestro deseo es contribuir a seguir pensando de otros modos la formación en las prácticas. Investigar las prácticas, pensarlas y reflexionar sobre ellas abre caminos nuevos a transitar y a recorrer. Así, las zonas grises de las prácticas, los terrenos fangosos de los que hablaba Schön, se transforman en fértiles campos de búsqueda.



ST,
acrílico
Marta Arangoa

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Letras, Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Humanidades.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- de Certau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.
- Winnicott, D.W. (1986). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Winnicott, D.W. (1993). *Procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.

NOTAS

- 1 Proyecto UBACYT 2014-2017, 2002013010078BA. Proyecto: “La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación”. Dirección Marta Souto, co-dirección Diana Mazza.