

# FORMACIÓN PRÁCTICA EN UN I.F.D. DE LA PROVINCIA DE SALTA

Prof. María Gabriela Soria  
Mag. Ana de Anquín  
Universidad Nacional de Salta  
[sofiaschirado@arnet.com.ar](mailto:sofiaschirado@arnet.com.ar) / [adeanqui@unsa.edu.ar](mailto:adeanqui@unsa.edu.ar)

El trabajo de investigación indaga sobre las prácticas que los alumnos protagonizan en los ámbitos de formación docente y en como las mismas vinculan a los alumnos con los contextos de actuación profesional. Es decir indagamos sobre cómo se prepara a los futuros docentes para ejercer la docencia, más estrictamente, qué características tiene la formación práctica inicial.

A lo largo de la investigación conceptos como formación y práctica se relacionaron y significaron junto a los de docencia y actuación, pero también entretejidos a situación y contexto, ya que no consideramos posible una formación en abstracto o general, sino anudada en condiciones concretas de producción y reconocimiento; sosteniendo que **la formación práctica refiere al proceso a partir del cual el sujeto va construyendo y no sólo asimilando, las competencias propias de un desempeño profesional. Estos saberes propios al desempeño docente están constituidos no sólo por la acción sino también por la reflexión y por conocimientos sobre las características específicas de las complejas relaciones.**

Tratar de comprender las prácticas docentes como socialmente situadas -y/o histórica o societalmente<sup>1</sup>- nos permite trascender las cuestiones técnicas o normativas y abocarnos a contextos y a problemas concretos y específicos. Por ello indagamos sobre las condiciones contextuales y normativas que definen la formación práctica de los futuros maestros, nos aproximamos a las configuraciones curriculares que definen el diseño curricular del Instituto de Formación en estudio, y nos acercamos a las voces de los alumnos y docentes.

En este sentido los OBJETIVOS tienden a :

1. Indagar y analizar las condiciones didácticas, curriculares e institucionales que configuran la preparación y el desarrollo de prácticas y residencia, en un IFD.
2. Describir los contextos de actuación de los futuros docentes, prestando especial atención al empobrecimiento de la sociedad, a partir de dos casos.
3. Relacionar posiciones y disposiciones en docentes y alumnos-practicantes, situando y contextualizando el dispositivo de formación práctica.

---

<sup>1</sup> USHER y BRIANT(1.992:403) formulan el concepto de “prácticas societalmente significativas” como un campo de estudio de las prácticas individuales. El término *social* se refiere a las interacciones directas entre individuos, mientras que el término *societal* se refiere a las acciones que se realizan en repuesta a, o en relación con, instituciones y tradiciones. También emplean el término *estructural* para referirse a descripciones que potencialmente abarquen tanto elementos sociales como societales.

En relación a la METODOLOGÍA ; el trabajo responde a una metodología cualitativa , y al paradigma interpretativo, que nos permite explorar el objeto en profundidad, buscando la comprensión del mismo a partir de la inducción analítica.

Si bien el alumno, a lo largo de su trayectoria escolar ha ido construyendo un saber sobre qué es ser docente y qué hace un docente, este saber opera como saber práctico no consciente sobre el cual el Instituto no vuelve, o sea que se desconoce el saber que porta el alumno y por lo tanto, tampoco se generan estrategias de objetivación que acomoden, actualicen o transformen dicho saber práctico incorporado.

### **Condiciones normativas y contextuales de la formación práctica**

Profundizando el análisis y desde una mirada histórica, pareciera que la formación docente brindada desde los Institutos Formadores ha sostenido una concepción restringida y aplicacionista de la formación práctica, en donde esta es posterior y a consecuencia de la formación teórica. Al respecto, algunos investigadores sostienen que *“la formación docente actual adolece, en términos generales, de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional” (Diker y Terigi, 1997:65).*

Los rasgos principales de este “ideal modelizante” son isomórficos con las características originarias de la profesión. Es el pasado ya hecho y activo lo que funciona como capital acumulado, produciendo historia a partir de la historia, asegurando así la permanencia en el cambio (Bourdieu, 1991).

A lo largo de la historia de la Formación Docente la instancia de Práctica se encontraba en el último año del proceso formativo, en la Residencia. Desde esta perspectiva el futuro docente se acercaba a las Prácticas de la enseñanza después de un proceso específico de conocimientos que le permitía adquirir síntesis parciales progresivas sobre el hacer y ser docente, las que se construían a partir de un enfoque fragmentado e instrumental. El enfoque limitaba la Práctica solo al ámbito áulico, por lo tanto el futuro docente debía recibir un adiestramiento técnico, desconociendo que al interior del aula atraviesan múltiples dimensiones que configuran una realidad compleja e imprevisible que va más allá de lo estrictamente didáctico. Como consecuencia de esta forma de entender la Práctica, el futuro docente no tenía un espacio que le permitiera abordar la comprensión de los procesos cotidianos presentes en las aulas y el reconocimiento de problemáticas de manera de crear espacios para su tratamiento desde la indagación, deliberación, argumentación hacia una reflexión a cerca de las acciones y discursos que circulan en los espacios institucionales.

En la década del noventa, los cambios avanzaron drásticamente en el ámbito educativo y en particular en la formación docente, buscando – entre otros aspectos- instituir

una “nueva “ perspectiva en la formación docente a partir de los Contenidos Básicos de la Formación Docente, enfatizando por un lado la fuerte formación disciplinar del futuro docente y por otro atendiendo a una de las necesidades demandadas por los formadores; iniciar a los alumnos desde el primer año en la formación práctica; lo cual llevó a establecer desde los inicios del trayecto formativo espacios curriculares vinculados a dicha formación, pero se siguió priorizando que el alumno

- Demuestre lo que sabe durante el período de sus prácticas.
- Aplique los conocimientos teóricos aprendidos y domine al grupo de alumnos
- Realice sus prácticas en escuelas urbanas y si es posible con características cercanas a las del Instituto.

### **Características de las condiciones institucionales y curriculares de la formación práctica**

En relación con esta cuestión, desentrañamos que, si bien el alumno inicia el Trayecto de Práctica desde el primer año de formación, según la prescripción curricular vigente en el Instituto en estudio, **las experiencias prácticas no ocurren hasta el final. Prescripción que podría ser considerada como innovadora y positiva para la formación del futuro maestro, pero que no se efectiviza hasta el último año. En este sentido, aunque realizan diferentes propuestas de acercamiento al contexto de actuación futuro, los estudiantes no significan las mismas como prácticas; sólo se consideran como tales, las que refieren a la Residencia en el último año del Trayecto.**

Esta valoración de la práctica está ligada al papel social que al docente se le adjudica, en tanto *enseñante*, o sea que la práctica se reduce al encuentro con los alumnos en el aula, en otras palabras, a dar clases. ***Pareciera que el encuentro con los alumnos, la responsabilidad de la enseñanza, confiere al practicante lo que el resto de la formación no le da.***

Quizás lo dicho anteriormente, tenga que ver, además, con una representación social sobre el docente, con que la Residencia constituye el último tramo para ingresar al campo profesional y comenzar legítimamente, gracias al título, a ser parte del juego.

El momento final se conjuga con la instancia instituyente, en donde el docente de práctica –exclusivamente– tiene el poder de sentenciar si la “fabricación” del nuevo maestro está terminada o si debe aún seguir en el Instituto para alcanzar la misma. Utilizamos el término “fabricación”, en el sentido de Meirieu, para situarnos en una posición extrema, siendo conscientes del riesgo de vulnerar al futuro docente en su condición de un ser pensante, que tiene capacidad para tomar decisiones (Meirieu, 2003).

Por otra parte también la Residencia se vive como punto culminante del Trayecto, ya que tanto los docentes (expresan que es -“*es el broche de oro*”), como los alumnos

(sostienen que – “*esa es la verdadera práctica*” ) expresan el peso que tiene la misma en la formación; ya que suelen considerarla como la más compleja, pertinente y acabada dado el tiempo y tareas que implica, fundamentalmente desde la percepción de los alumnos.

De esta manera la Residencia, suele cerrar un proceso endogámico, privativo del profesor de práctica y el practicante; generando una “frontera formativa”. Entendemos que la frontera formativa define el límite (constituído por todas las condiciones académico-administrativas que el alumno debe cumplir para realizar la Práctica y Residencia), que marca el ingreso del alumno a un “nuevo” territorio formativo, que tiende a separarse totalmente del Trayecto de Prácticas y que por lo tanto goza de una autorregulación a la que el alumno se somete. En ese nuevo territorio y en función de su pertinente actuación (circunscripta fundamentalmente a dar clases), conseguirá la legitimación (título) de en lo que ahora se ha convertido; ser docente.

La frontera formativa es doble:

Hacia el **interior** del trayecto de Prácticas y de todo el trayecto formativo -indicando que ese alumno está en proceso de dejar de serlo- y hacia el **exterior** del ámbito de formación- legitimando que el practicante es potencialmente un docente y por eso ya puede “encontrarse” en el aula con los alumnos y con otros docentes.

Lo planteado no deja de ser un reflejo más de las distancias que existen entre el currículum prescripto y el currículum en acción. Lo prescripto se reconfigura a partir de las dimensiones y estrategias que median (y acaso transforman) el mandato curricular oficial a partir de la participación efectiva de los formadores en su resignificación y rearticulación. El currículum instituido, no necesariamente responde al institucionalizado cotidianamente, al currículum en acción, representado y vivido por el formador y los futuros docentes.

Mientras los cambios e intenciones curriculares, no penetren y dialoguen con los saberes prácticos de los formadores de docentes y de los que están en camino de serlo, la formación docente y particularmente la formación práctica continuará arraigada en una matriz técnico-instrumental obturando la construcción de estrategias que posibiliten nuevas formas de formación práctica y consecuentemente nuevas formas de análisis y comprensión del contexto de actuación.

### **La forma de la formación práctica de los futuros maestros**

Desde las voces de los alumnos del Instituto de Formación tomado en la investigación, advertimos que la formación práctica se reduce a un conjunto de rituales que el alumno debe realizar previamente a posicionarse en el rol de enseñante. Los rituales marcan momentos centrados en la reproducción y / o aplicación de los contenidos disciplinares; y también de ciertos patrones o modelos enraizados en los formadores- que armonizan con el habitus del alumno y en la mayoría de las veces también con el de los

propios maestros- transmitidos de manera no visible a los alumnos y paralelamente a los contenidos teóricos.

La prescripción de los rituales se distribuye en el Instituto, una vez que se cumplieron las condiciones para acceder al mismo, luego se cumple el ritual sólo en la escuela, más precisamente en el aula con los alumnos, no importa qué escuela – las condiciones institucionales y contextuales no se tornan necesariamente visibles y vinculantes a la tarea de enseñar-, no importa qué alumnos –la identidad de los destinatarios queda velada – por la preocupación que tienen los formadores de que los futuros docentes demuestren lo que saben, situación enfatizada por los alumnos.

Finalmente el practicante; sólo puede dar clases sobre los contenidos que le han sido asignados por el docente del aula, pero tiene negado otras prácticas o rutinas propias del campo:

- No participa de la organización de actos escolares.
- No participa de reuniones de padres.
- No asiste a reuniones de docentes.
- No toma conocimiento de las circulares /normativas institucionales o ministeriales que llegan a la escuela durante su permanencia.
- No tiene permitido el ingreso y permanencia a todos los espacios de la escuela.

Entonces la Práctica y Residencia , más allá de su filiación al trayecto formativo de la práctica, sólo se configura como un campo de aplicación y de demostración de lo que el practicante se apropió y debe ahora transmitir a otros alumnos, como un campo endogámico y fronterizo.

La ritualización y rutinización de la práctica se liga a la priorización del contenido tópico, la información o documentación teórica sin reflexión ni significación , obturando la posibilidad de aprender desde la práctica , de mirar y mirarse como sujetos de una acción formativa que a su vez desencadenarán otros procesos formativos y de transmisión cultural.

Un aspecto más de la forma de la formación práctica refiere a la ausencia de propuestas y /o estrategias formativas que posibiliten al futuro docente un “retorno sobre sí mismo”( Filloux, C. 1.994), una mirada sobre la propia biografía escolar, desentrañando los saberes que la constituyen. La ausencia de procesos que faciliten dicha de –construcción y re-significación de la propia trayectoria del alumno -aspecto que si se prescribe en Diseño Curricular del Profesorado-, provoca que el alumno reproduzca ciertas prácticas que conviven en él, que operan como un saber que no se sabe que se sabe hasta que ese saber – aparece “natural o mágicamente”- y se juega en el campo.

De esta manera afirmamos que si bien el Diseño lo prescribe, hay una profunda distancia con lo que los formadores hacen, ¿ por qué estos parecen no saber, o en el mejor de

los casos olvidar que la formación práctica también se configura a partir del pasado escolar de los alumnos, del conjunto de experiencias escolares que modelan la propia trayectoria escolar?. Posiblemente estemos ante una nueva fractura situada en los formadores, en los quiebres entre sus discursos y su acción, en la propia formación la cual puede adolecer de similares ausencias que la de los futuros maestros.

Parafraseando a Philippe Meirieu (1998) el futuro docente sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya su propia historia, si ésta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive.

La forma de la formación práctica de los docentes, parece configurarse en una disociación permanente, conceptual y pragmática entre el hacer y el pensar; imposibilitando el diálogo, entendimiento y complementariedad entre dos dimensiones sustantivas de la formación práctica.

¿Es posible que desde los espacios de Práctica no sólo se enfatice el trabajo sobre el conocimiento, sino fundamentalmente se trabaje sobre la identidad del futuro docente, sobre sus subjetividades? Esto implica no solo pre-ocuparnos por el saber y el saber hacer, por el conocer y el conocimiento, sino fundamentalmente sobre las formas de pensamiento de ese futuro docente, ya que sus características subjetivas, modelarán significativamente las condiciones objetivas de sus prácticas, sus formas de pensamiento serán génesis de sus prácticas verdaderas.

Si en los programas de formación docente siguen predominando los contenidos vulgarmente denominados “teóricos”, y no se considera que gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver sus problemas cotidianos en las aulas tiene un origen en la experiencia y se introducen dispositivos institucionales que favorezcan la producción, sistematización, valoración y difusión de ese conocimiento básico en el cuerpo docente, se seguirán formando docentes alejados de los problemas que atraviesan los contextos de actuación y con profundas carencias y necesidades formativas vinculadas entre otras a las tarea que acarrea la actuación en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar o escolar; las que se equiparán- con suerte- a lo largo del desempeño y de acuerdo a las posibilidades de dar respuesta a las urgencias escolares que se presente.

### **La formación práctica y los contextos de actuación**

Finalmente la formación práctica de los futuros maestros parece desencontrarse permanentemente con el contexto de actuación en la que se sitúa, de las dimensiones que estructuran la institución escolar, de la realidad cotidiana que marca en los niños sus necesidades y carencias, de las familias del entorno social que dan cuenta del crecimiento

de la pobreza, del acecho permanente de situaciones de riesgo que conducen a la vulnerabilidad, de la ruptura de los lazos sociales que los constituía como ciudadanos; todas realidades que se mixturán determinando las posibilidades de aprender o no aprender, de enseñar y no enseñar, ya que hoy en día la tarea de enseñar implica compartir el dolor y el sufrimiento de muchos niños y de sus familias.

El saber del entorno, del contexto en el que se sitúa la *actuación* “no garantiza la comprensión (...) no significa que, gracias a ella, sea capaz de ir hacia el otro y entenderle (...) pero permite acceder a lo que me vincula a él, a esos objetos en los que podemos reconocernos ambos, y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, sin los cuales no hay nada más que desesperación y delirio” (Meirieu, 1998).

La formación práctica encontrada con el contexto, le permitiría al futuro docente advertir reflexivamente que la subjetividad y la acción humana se despliegan siempre en relación con un mundo objetivo, social. La racionalidad subjetiva sólo puede comprenderse cuando se la contempla dentro de esas conexiones. “La subjetividad y la acción humana están siempre localizadas” (Chaiklín Lave, 2.001).

Por ello afirmamos que la formación práctica está íntimamente ligada a demandas y valores sociales, impulsa el encuentro del estudiante de docencia con los destinatarios de la acción educativa. Del encuentro con el otro, con los alumnos de las escuelas, con las expectativas de los padres, con las necesidades de un grupo social determinado, emergerán nuevos contenidos y metodologías, desafíos en pos del logro de las finalidades de la educación. Porque consideramos que el futuro maestro “no puede construirse a sí mismo (...) al margen de las reclamaciones de su entorno: ese entorno el que, en gran medida, los construye” (Meirieu, 1998).

Afirmamos entonces que la formación práctica responde a una lógica práctica que no obedece a una teoría lógica; si bien se nutre de explicaciones teóricas, cobra existencia en un tiempo y espacio específico, en un contexto particular cuya lógica emerge de las condiciones y propiedades contextuales, de allí que no pueda “enseñarse” pero sí es posible facilitar las condiciones para su aprendizaje.

Esto nos lleva a pensar entonces que, si bien el Instituto de Formación pretende formar para el desempeño en la realidad –tal como lo expresa en su Diseño curricular–, la realidad no es una sola, es múltiple, diversa, cambiante, dolorosa... Por ello, no creemos posible formar a los futuros docentes de manera generalizada, es decir una formación válida para un desempeño en cualquier escuela, urbana o rural, con grupos de alumnos empobrecidos, marginales o de grupos acomodados económica y socialmente. Tampoco sostenemos el otro extremo, la utopía de que la formación práctica pueda “encajar” en tal o cual contexto; porque ello implicaría sostener una posición aplicacionista de la que

justamente buscamos distanciarnos. En realidad creemos que es posible generar procesos formativos que propicien un equilibrio entre dichas posiciones, para lo cual es fundamental que se generen las condiciones para que ello sea posible. Las condiciones implican básicamente que desde el Instituto de Formación se generen estrategias de acercamiento al contexto de actuación no sólo para aplicar lo que aprendieron en el Instituto, sino también para trabajar sobre ese acercamiento, se lo problematice, se lo analice, se interprete y comprenda la combinación entre lo social, cultural, económico y escolar que provoca la construcción de determinadas estrategias y no de otras para poder desempeñarse en dicho contexto.

### **A modo de cierre**

De lo planteado se desprende que el núcleo central para la formación práctica no puede ser el saber académico, sino las capacidades prácticas en general y la capacidad para transformar las prácticas escolares, en particular. Analizada la formación desde este ángulo, consideramos que los dispositivos de formación no avanzaron sobre el desarrollo de estas capacidades. Quisiéramos una formación de formadores deliberativa que acompañe el desarrollo curricular y que focalice las características de los contextos de actuación y los desafíos escolares en la presente coyuntura social. Para ello, es fundamental que la propuesta curricular sea co-construida con los formadores de los Institutos, para aumentar la probabilidad de que el cambio de lo prescripto se plasme efectivamente en la práctica formativa.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ACHILLI, E. (1.996). *Práctica Docente y diversidad cultural*, Homo Sapiens, Rosario.
- BOURDIEU, P. (1.991). *El sentido práctico*, Taurus Ediciones, España.
- CHAIKLIN, S. y Lave, J., (comps), (2.001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. y Coria, A. (1.995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. y Aguiar, L. (Comps) (2.004). *Formación docente y reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción*. Córdoba, Brujas, Córdoba.
- FILLOUX, J.C. (1994). *Intersubjetividad y Formación*. Colección Formación de formadores, Novedades Educativas y Universidad nacional de
- USHER Y BRIJANT (1.992). *"Nueva conceptualización de la teoría y de la práctica. Cap IV" La educación de adultos como teoría, práctica e investigación* Morata, Madrid.
- TERIGI F. y Diker, G. (1.997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.
- MEIRIEU, P. (1.998). *"Frankentein Educador"*, Editorial Alertes, Barcelona.