



Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 12, n° 13, junio 2018, e044. ISSN 2346-8866

Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Departamento de Ciencias de la Educación.

El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión

Branda, Silvia A.

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

branda.silvia@gmail.com

Cita sugerida: Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e044. <https://doi.org/10.24215/23468866e044>

Recibido: 11 Agosto 2017 - **Aceptado:** 16 Mayo 2018 - **Publicado:** 29 de junio de 2018



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión

The role of teaching practices in pre-service teacher education. Residences as reflection devices

Silvia A. Branda

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

branda.silvia@gmail.com

RESUMEN:

Las prácticas docentes han sido objeto de estudio permanente por miembros de la comunidad científica. Quienes somos partícipes de la formación de formadores nos hemos cuestionado repetidamente nuestro abordaje al momento de guiar al practicante. Es así que, al repensar las prácticas docentes iniciales, en particular las residencias que realizan los alumnos de los profesorados, nos preocupa reflexionar acerca de distintas cuestiones que las enmarcan para poder comprender más profundamente el entramado que en ellas se entretajan. Por este motivo, iniciaremos un recorrido analizando conceptos relacionados con la práctica misma, la formación docente inicial y continua y las residencias como dispositivos de formación del profesorado para finalmente abordar algunas reflexiones que del propio análisis se desprendan.

PALABRAS CLAVE: Prácticas docentes, Cognición docente, Formación inicial, Practicante.

ABSTRACT:

Teaching practices have been the subject of ongoing study by members of the scientific community. As participants in the education of future teachers, we have repeatedly questioned our approach to guiding the practitioner. Thus, when rethinking the initial teaching practices, in particular the residences that the students from teacher education programs carry out, we are concerned to reflect on different issues that frame them and help us understand the tapestry that is interwoven. For this reason, we will take a walk around concepts related to initial and continuing teacher education and residences as teacher training devices to finally address some of the reflections that arise from the analysis itself.

KEYWORDS: Teaching practices, Teacher cognition, Pre-service teacher education, Practitioner.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la formación docente contemporánea nos estamos enfrentado a una nueva práctica que comprende distintas dimensiones como, por ejemplo, la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos que en ella intervienen –interacción entre docentes y con los alumnos–, los circuitos en que recorren la información, las formas de autoridad y las formas de poder que se hacen presentes dentro de las instituciones y en el aula misma. Esta nueva práctica, que requiere de innovación y reflexión, provoca un quiebre con los viejos modelos y admite la incorporación de variables múltiples que la afectan, como por ejemplo, el interés por parte de los docentes por propiciar las condiciones para acercar al estudiante a la comunidad científica y a su producción; la búsqueda de metodologías alternativas que contemplen al alumno desde perspectivas diversas remarcando sus posibilidades creativas y su capacidad de trabajar de manera cooperativa; la iniciación temprana del estudiante en el desarrollo de habilidades específicas de la práctica profesional y su inquietud por fortalecer la relación con el conocimiento avanzando en concepciones epistemológicas ricas en complejidad (Lucarelli, 2004). Esta nueva práctica exige una introspección que permita esclarecer los componentes que la sostienen. Interpelaremos entonces, la práctica misma para poder luego ahondar en las residencias como

dispositivo de reflexión para la formación docente inicial y continua desde la revisión de la literatura que la enmarca.

LA PRÁCTICA DOCENTE

Al definir la práctica, Gilles Ferry expresa que ésta “supone la confrontación con situaciones concretas en las cuales se apela a los conocimientos de las ciencias de la educación –que proporcionan una visión rigurosa y controlada del proceso– para llevar adelante las elecciones pedagógicas” (1997, p. 80). La práctica se construye socio-históricamente, está siempre situada, su reflexión, que es formativa en sí misma, promueve la revisión de las acciones propias como las decisiones tomadas, los vínculos que se establecen tanto con el conocimiento como con los alumnos y, por qué no, con los pares. Davini (2015) sostiene que la práctica constituye una realidad compleja, es multidimensional ya que la atraviesan lo social, lo político, lo personal y lo curricular.

Hay universos de práctica con tradiciones y modalidades propias; no puede ser analizada desde una sola perspectiva sino multirreferencialmente. La práctica representa el *hacer*, pero no hay hacer sin pensar ya que es el resultado de sujetos que involucran el pensamiento, la valoración y sus imágenes sobre la realidad. Es una manera de hacer las cosas y de enfocar en lo que no se sabe a partir de la acción guiada, construyendo conocimientos verificables y acumulables con niveles de creciente conciencia, integrando y cuestionando el aporte del conocimiento académico adquirido tanto en los libros como en las aulas o en las redes de información.

La relación teoría-práctica en la formación docente

La relación teoría-práctica puede ser entendida de diversas maneras que influyen en la práctica docente. Se ha concebido a la práctica como una técnica de manipulación, como arte de operar y disponer de cosas y, de esta forma calcular, planificar y legitimar procedimientos que garantizarían la eficacia de la práctica y el cumplimiento de sus objetivos. El obrar se legitima por un recurso a la experiencia, del tipo ensayo-error, sin establecer relación alguna con la reflexión. Otra manera de contemplar esta relación consiste en valorizar la teoría y considerar la práctica como una mera aplicación de la primera. En la formación docente esta relación ha sido siempre problemática: teoría y práctica, pensamiento y acción, decir y hacer (Alliaud, 2017).

Violeta Guyot (2007) sostiene que la relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal en la que la capacidad de hacer y de ser se retroalimentan y se sostienen mutuamente como dinámica fundante de la acción creativa del hombre: “No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica” (Guyot, 2005, p. 25). Esta relación se presenta con “rasgos de la significación temporal e histórica de los conocimientos vigentes, acorde con las condiciones de posibilidad propias de la época y en consistencia con ellas” (Guyot, 2005, p. 15). Así es como la teoría y la práctica se reconcilian en la praxis favoreciendo la acción creadora del hombre¹. Michel Foucault (1984) define la práctica como un conjunto de relevos que recorre de un punto teórico a otro y a su vez la teoría, como un relevo de una práctica a otra. El filósofo también sostiene que ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar lo que él denomina un muro y es la práctica la que tiene las herramientas para perforar ese muro.

Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención pedagógica. La docencia como práctica social, se involucra entre la educación y sociedad, entre los sujetos interceptados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza en la formación de formadores es precisamente el conocimiento del oficio docente.

Siguiendo las líneas tendidas por Guyot (2007), sostenemos que la tarea formativa debe apuntar a la producción de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud

filosófica, tendiendo puentes a través de la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar. La teoría debe ser útil, para transformar la práctica por medio de una interrelación dialéctica, fundante de una nueva praxis que reutiliza la dimensión teórica del conocimiento como base de acción sustentada. Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento al momento de ejercer una profesión, investigar o enseñar. De esta manera, Guyot (2005) sostiene que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas mismas –profesionales, investigativas o docentes–.

La controversia entre los conceptos teoría y práctica y la relación que se entretiene entre ellos ha estado presente en la formación inicial y continua del docente y, consecuentemente, en el conocimiento profesional. En este apartado buscamos reflexionar acerca de esta trama que está siempre presente en la formación docente.

La necesidad de una nueva práctica en el contexto universitario contemporáneo

En la primera parte del nuevo milenio, la universidad argentina se está enfrentando al desafío de cumplir con un alto nivel de excelencia, la concreción de sus funciones bajo un contexto que presenta limitaciones financieras. El análisis de sus condiciones institucionales actuales impone a la universidad la necesidad de renovar estructuras, modalidades y formas de organización de sus ofertas. Elisa Lucarelli (2004) sostiene que la universidad, atenta a su función crítica, debe reflexionar acerca de la realidad nacional, redefinir las demandas que el desarrollo científico, tecnológico, económico y social exigen, estructurando propuestas de docencia e investigación de calidad, acordes al prestigio que esta institución ha gozado en décadas pasadas. La autora ilustra las acciones de intervención en un microcosmos cotidiano donde se revelan los rasgos que caracterizan la vida institucional y las luchas que en ella se libran por la permanencia de líneas de pensamiento caducas o por la incorporación de nuevas ideas.

Diversas prácticas se dan en ese espacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, y las que delimitan la formación de los estudiantes son reflejo de este marco de disputas e intereses. Bajo este panorama Lucarelli (2004) se plantea si la situación de la universidad contemporánea puede propiciar un contexto favorable para lo *innovador* en las prácticas de enseñanza y cuáles son las características que asume la experiencia innovadora. El concepto de innovación que desarrolla la autora apunta a la ruptura con el estilo didáctico habitual y promueve modificaciones jóvenes y frescas en el aula universitaria como también procesos de desarrollo de una práctica nueva. Esta *nueva práctica* puede alterar cualquiera de las líneas que componen una situación de formación, esto es: los recursos para el aprendizaje, los objetivos, los contenidos, los componentes técnicos como también las prácticas de enseñar y las formas de aprender que desarrollan los sujetos, especialmente en lo inherente al papel que ocupa la preparación para la práctica profesional y las restricciones que se establecen entre la teoría y la práctica.

Nos estamos enfrentando así a una *nueva práctica* que provoca un quiebre con los antiguos modelos resaltando sus posibilidades creativas y su capacidad de trabajar de manera cooperativa. Se trata de una innovación que se opone a las prácticas tradicionales en las aulas universitarias ya que altera, en cierta forma, la relación unidireccional que caracteriza una clase arraigada a las tradiciones que únicamente conduce a la vieja didáctica de la transmisión como finalidad exclusiva, entendiendo al estudiante como un sujeto que pasivamente debe recibir la información que el profesor brinda (Litwin, 1998).

Esta nueva práctica implica pensar la praxis como una acción reflexiva (Guyot, 2005) que puede transformar la teoría que la rige porque “ambas, teoría y práctica, están sometidas al cambio en el comportamiento humano que está presente en la construcción del conocimiento” (Lucarelli, 2004, p. 3) ya que ni una ni la otra goza de preeminencia porque cada una modifica y revisa continuamente la otra (Carr, 1996). Promueve un escenario de aprendizaje que se manifiesta como espacio intermedio entre la

enseñanza teórica y la práctica profesional dando lugar a un *practicum reflexivo* (Schön, 1983; 1992), que hace referencia a un territorio de formación propicio para reflexionar en y sobre la acción, que se concreta a partir de dispositivos de sostén: el docente como tutor o guía, sostén que ayuda y hace reflexionar, y el grupo de pares que colabora en esa reflexión. Se trata de una situación pensada y dispuesta para la tarea de cultivar una habilidad en la que el estudiante aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar y realizar su propia percepción, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos y zonas de la práctica misma. De esta manera, estamos en presencia de una nueva mirada que reconoce la existencia de zonas indeterminadas de la práctica en las que un profesional debe enfrentarse a la incertidumbre para resolver los problemas que se le presentan en la vida cotidiana.

Hasta aquí hemos abordado la práctica desde distintos lugares logrando tener una visión integrada de sus implicancias. En los siguientes apartados analizaremos la formación docente, tanto inicial como continua, ambas íntimamente ligadas con la praxis para luego llegar a las residencias como dispositivo de formación.

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA

Comenzaremos ahondando en nuestra comprensión acerca de la formación. Por un lado, desde su organización interna podríamos afirmar que “la formación es un conjunto de acciones organizadas” (Souto, 2011, p. 25) que permite a los practicantes o docentes relacionarse con saberes, desarrollar habilidades y promover actitudes que luego se transformen en competencias. Por el otro, desde el sujeto, encontramos que “la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (Souto, 2011, p. 25) y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma. Tiene una dinámica personal y permanente que cada uno le asigna en el correr de su trayectoria y que lo va transformando. Según la autora nunca dejamos de formarnos generando un movimiento dialéctico que no es lineal. Con esto en mente podemos sostener que la formación docente es un proceso dinámico y constante en el cual el futuro docente y el que está ya en servicio se va impregnando de teorías científicas, vulgares² y de saberes prácticos que va moldeando y que le sirven de andamiaje para su profesión. Sanjurjo (2009) indica que este proceso se da a través de distintos trayectos: la biografía escolar, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. Cristina Davini (2015) sostiene que por mucho tiempo la formación inicial del docente ha sido interpretada por algunos como “una empresa de bajo impacto”. La autora afirma que este período es un eje fundamental para la formación ya que habilita para el ejercicio de la profesión y trae consigo una importante responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza. Además, agrega, si bien se sigue aprendiendo durante la práctica del oficio, la formación inicial es la que provee los cimientos de la acción.

La formación orientada al desempeño profesional tiene como objetivo ubicar al sujeto en situaciones similares a las del ejercicio de la profesión en las que se anticipa lo que va a ser su actividad futura. De esta manera, quien se está formando puede “probarse como sujeto que conoce, se conoce, reconocer su competencia, trabajar sobre el sentido, los valores, ser reconocido por los otros” (Souto, 2011, p. 32). Es una manera de recrear la situación y poner a prueba la experticia en la que se tiene en cuenta lo que el sujeto hace, cómo lo hace y el sentido que le da. Recrea la vida profesional del alumno en formación incentivando el desarrollo de herramientas (Denzin y Lincoln, 2015), acciones y configuraciones que serán de utilidad en la vida profesional. Acompañada por un proceso inductivo, la práctica es fuente de conocimiento y su profundización promueve la construcción de conocimiento (Souto, 2011). Perrenoud (2006) afirma que durante la formación se constituye lo que él denomina *habitus profesional* que es el conjunto de esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción. En su construcción entra en juego también la *socialización profesional* que es la que se da durante toda la biografía escolar y mediante el acercamiento a las escuelas en las prácticas docentes originando un entramado de múltiples relaciones. Se vinculan también la universidad (o institutos de formación docente) con las escuelas que reciben a los practicantes. Los enfoques

contemporáneos en el campo de la formación docente tienden a considerar al educador como un profesional reflexivo y transformador, preocupado por el tema de su formación, que construye su propio estilo mediante la búsqueda de un nivel de reflexión crítica y que agrega criterios morales y éticos al discurso sobre la acción práctica.

Los actores directos en la formación de formadores, consideramos necesario reivindicar la autonomía profesional docente como agentes curriculares significativos (Pruzzo de Di Prego, 2002), en dirección a una profesionalización genuina en la que se resignifica la reflexión crítica sobre las propias prácticas generada en el *habitus profesional*. Promovemos la figura de un docente que asuma la complejidad y la multidimensionalidad de las prácticas y de la objetivación de las mismas, que integre comunidades que asuman el carácter político de sus prácticas sometiénolas a escrutinio público, permeando un proceso de autoformación participada (Pruzzo de Di Prego, 2002) que involucre la *socialización profesional*. La reflexión individual y colectiva en y sobre las prácticas permite compartir y asumir el compromiso de los docentes con la enseñanza en las escuelas como actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas democráticas.

Formar para la enseñanza no debe limitarse únicamente al dominio efectivo de técnicas o procedimientos aplicados para lograr resultados (Davini, 2015) sino que debe ampliarse a la búsqueda del saber que procede de la experiencia sometida a discusión crítica. La formación de docentes requiere del desarrollo de estrategias grupales en las que el futuro docente se involucre, discuta, analice en conjunto y contrastando sus puntos de vista en pos de nuevas propuestas (Edelstein, 2015). Las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal, lo individual y lo grupal se entremezclan para resultar complementarios.

LAS RESIDENCIAS: UN DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

¿Qué es un dispositivo?

Comenzaremos este apartado situando la definición del término dispositivo en este contexto. Para ello, debemos hacer un rastreo que nos conduce a Foucault (1984) quien realiza una aproximación al término sin dar una definición explícita sobre el significado que él le asigna, pero haciendo alusión a tres niveles de problematización.

En primer lugar, para Foucault, el dispositivo es una red que se tiende e involucra discursos (Agamben, 2006), instituciones, edificios, leyes, decisiones reglamentarias, normas administrativas, proposiciones filosóficas, enunciados científicos, entre otros. En segundo lugar, existe un vínculo entre esos elementos heterogéneos, siempre tiene una función estratégica concreta, que está inscrita en una relación de poder (Foucault, 1984). Es decir, el discurso puede aparecer bien como programa de una institución a modo de elemento que permite justificar u ocultar una práctica. Finalmente, se refiere a una formación que, en un momento histórico dado tiene como función la de responder a una urgencia y, como tal, el dispositivo resulta del entrecruzamiento de relaciones de poder y saber (Agamben, 2006). Lo que queda claro, de esta primera aproximación que Foucault realiza a través de estas tres líneas de problematización, es que un dispositivo no se reduce exclusivamente a prácticas discursivas, sino también a prácticas no-discursivas y que la relación o articulación entre éstas son un requisito fundamental. Para el filósofo, los dispositivos construyen a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser atravesada por un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo final es *controlar, orientar, dar sentido que se supone útil* a los comportamientos y pensamientos de los individuos.

Un dispositivo sería, entonces, en términos foucaultianos una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, edificios, normas, leyes, enunciados científicos, filosóficos y morales que se entremezclan en dicha relación. De esta manera, en tanto red de relaciones de saber-poder situado históricamente, el dispositivo mismo no es algo abstracto ni externo a la sociedad

pero tampoco ésta es externa al dispositivo. Sería un complejo entramado de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales y técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y las relaciones entre éstos que tienen como objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato.

Por otro lado, Giorgio Agamben (2006, 2011) afirma que el término dispositivo es un término técnico esencial del pensamiento de Foucault. No se trata de un término particular, agrega, referido a una tecnología de poder entre otras, sino de un término general que tiene la misma amplitud que el de *positividad* que “es, según Hyppolite, el nombre que el joven Hegel confiere al elemento histórico, con todo ese peso de reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla en un sistema de creencias y sentimientos” (Agamben, 2011, p. 252). Es decir, continúa el filósofo italiano, un conjunto de creencias, reglas, rituales que en cierta sociedad y en determinado momento histórico les son impuestos a los individuos externamente. Agamben (2006) considera como dispositivo a cualquier cosa que tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, moldear y asegurar las conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes. Son dispositivos en tanto conforman y forman parte de una red de saber-poder, es decir, un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esa disposición en red.

A partir de las reflexiones de Foucault y Agamben en relación al dispositivo, estaríamos en condiciones de afirmar que se trata de reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y de orden general que orientan prácticas singulares conduciendo conductas dentro de un campo limitado. La práctica es una continua interpretación y reinterpretación de lo que la regla significa en cada caso particular, y si bien la regla ordena las prácticas, éstas a su vez hacen a la regla. Así es como todo dispositivo tiene una historicidad que explica su régimen de aparición, reproducción y funcionamiento. De esta manera, nos vamos aproximando a la definición de dispositivo que utilizaremos aquí. Resultan iluminadores los desarrollos que, acerca del tema y desde una perspectiva foucaultiana, realiza Jorge Larrosa (1995) al describir las dimensiones fundamentales que constituyen los dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí, distinguiendo, [...] una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo; [...] una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo; [...] una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores; [...], y en una dimensión que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos, [...] la narrativa como modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí y, por tanto, de la auto-identidad [...]. Por último una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo (1995, pp. 292-293).

Una mirada sobre uno mismo, en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de auto-conocimiento a partir de la imagen que daría la mente para la propia imagen exteriorizada (Edelstein, 2015). Es una especie de desdoblamiento entre uno mismo y la imagen que ve reflejada en el espejo que nos permite establecer planos de objetivación en la particular relación sujeto-objeto. Este efecto produce que lo que solo el sujeto tiene acceso sea visible tanto para sí como para otros mediante un proceso de exteriorización. En las actividades pedagógicas, continúa Edelstein, para el desarrollo del autoconocimiento, se trata de hablar y escribir. El lenguaje como vehículo para la exteriorización de estados subjetivos incluye la imagen de referencia, como copia de la realidad y la imagen de la expresión que como lenguaje, exterioriza el interior. En este sentido, el lenguaje sirve para presentar a otros lo que ya se ha hecho presente en uno mismo, “de ahí la importancia de los regímenes de enunciabilidad [...] la estructura y funcionamiento de la dimensión discursiva de los dispositivos, entre ellos, los pedagógicos” (Edelstein, 2015, p. 136).

Sin alejarnos de las conceptualizaciones originales en torno al dispositivo brindadas por Foucault y Agamben, pero optando por distanciarnos temporalmente de la relación poder-saber y acercándonos a las reflexiones de Larrosa y Edelstein, entendemos el dispositivo como una modalidad metodológica,

una herramienta para la formación docente, un conjunto integrado de estrategias –como campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos de la enseñanza como la organización de actividades educativas particulares – alrededor de temas o problemas que se deseen abordar. En palabras de Marta Souto, es un “arreglo de tiempos, espacio, personas, componentes teóricos y técnicos que se orienta a metas de formación” (2011, p. 37). Tiene en cuenta la reflexión sobre sí mismo, el sujeto en formación y los formadores.

Las residencias docentes como dispositivo

En el marco de esta reflexión, entendemos las residencias como un dispositivo de formación que prepara al futuro docente mediante la práctica. Es de carácter complejo y está formado por otros más pequeños que se combinan. Es el momento en el que el practicante pone en acción lo que ha aprendido, cómo se ha formado, demostrando en una situación directa –la clase– sus propias experiencias y vivencias – enmarcadas en su biografía escolar-, los conocimientos que ha recibido, las habilidades y competencias que ha ido desarrollando, generando un entramado que le da sentido a la práctica. Aquí se entretienen distintas cuestiones que aparecen en escena, la relación formador-residente, docente-alumno-residente, la institución, entre otras, y sirven para “analizar el acto pedagógico de formación en su complejidad, en las interacciones de múltiples facetas que en el aquí y ahora de cada situación se presentan” (Souto, 2011, p. 42).

En este complejo entramado que permea la formación inicial no solamente el profesor o tutor es formador, también lo son los compañeros y los pares. En las residencias, los docentes a cargo de los cursos también son formadores desde el momento que orientan al residente en las características particulares del curso y los contenidos a enseñar. Bajo esta dinámica, la residencia es una instancia de aprendizaje en la cual el camino individual se conecta con la participación social y colaborativa de otros, “del ambiente y de los productos culturales mediadores” (Davini, 2015, p. 40). Lo social fortalece lo individual y viceversa construyendo así espirales de reciprocidad. Se aprende con el equipo docente –quienes están frente al aula donde el practicante va a enseñar y el tutor de las residencias– y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes, se aprende en la *socialización profesional*. El espacio de residencias es ideal para integrar lo individual y lo grupal, no solamente para el momento de su formación inicial sino también para el desarrollo profesional continuo ya que la formación docente requiere de la adquisición de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y desplieguen propuestas en conjunto, contrastando sus puntos de vista.

Entendemos que la formación y el aprendizaje son resultados individuales y colectivos en los que estos dos términos no son opuestos, sino complementarios. El aprendizaje, la formación y la reflexión se construyen en la interacción con el otro. Es importante fortalecer los lazos cooperativos entre estudiantes y aceptar los límites de la explicación individual, que puede ser iluminada por la interacción con el otro (Davini, 2015). En este punto es necesario recordar dos cuestiones importantes que son parte de la formación docente y que atraviesan las residencias. Por un lado, la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar alternativas, fortaleciendo su rol de intelectuales transformadores y, por el otro, la relevancia de sostener criterios básicos de acción didáctica que orienten las prácticas docentes y permitan la toma de decisiones en base al contexto y a los sujetos.

Por lo expuesto en este apartado acordamos con Sanjurjo (2009) cuando expresa que la formación en la práctica no es un tema sencillo y no se da simplemente con la inmersión en el campo. Es un tema complejo que requiere de docentes reflexivos con la capacidad necesaria para estar a cargo de su propio crecimiento en distintos contextos a partir de su saber experiencial y teórico. En este último punto recordamos a Freire quien nos habla de la educación como un acto liberador que nos permite construir a partir de lo que otros construyeron, pero tomando en cuenta la propia experiencia y práctica. Educar, en la concepción freireana, significa, más que proporcionar al estudiante conocimiento específico, situarlo en el mundo. Esto implica que

educar no es un proceso vertical, como si fuese una donación o un depósito, por el contrario, debe realizarse desde adentro hacia afuera, tomando al alumno como el protagonista principal de este proceso y al docente como el colaborador; el diálogo juega un papel fundamental, ya que va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan. Si tomamos en cuenta las metas en las que la educación se ha centrado en los últimos años, pareciera que se dirigen a un mismo lugar: a la gradual liberación de cada alumno de su dependencia de toda autoridad pedagógica, a la autonomía personal en la adquisición de conocimientos y destrezas, la formación de opiniones y gustos. Los esfuerzos que se realizan en esta dirección representan para los alumnos un camino hacia el autogobierno.

Es así que llegamos al siguiente interrogante: ¿cuáles son los saberes necesarios que un practicante debe tener para el ejercicio de la docencia?, Sanjurjo responde:

Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis [...] (2009, p. 40).

Las residencias como dispositivo de reflexión en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Sería pertinente ahora, luego del desarrollo precedente y desde mi rol como tutora en las residencias, recurrir a la empiria y analizar las prácticas pre-profesionales que realizan los alumnos del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata (de aquí en más UNMdP). Iniciaremos nuestro recorrido en las observaciones para luego pasar por las Micro Experiencias de Enseñanza, Micro teaching experiences, (MTE) hasta llegar a las residencias docentes y a los grupos de reflexión.

La *observación de clases* es uno de los medios válidos para la reflexión. Nos facilita conocimientos acerca de la situación y proporciona datos suficientes que posteriormente han de ser útiles en nuevas prácticas presuponiendo niveles superiores en la formación como profesores. La observación como dispositivo de reflexión y de aprendizaje involucra cierta preparación previa, actividades que pueden incluir la selección de un tema u objetivo a focalizar y un método de recolección de datos. El trabajo posterior a la observación requiere del análisis, discusión e interpretación de los datos obtenidos en las clases como también la reflexión acerca de la experiencia en sí misma.

En el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMdP, los estudiantes comienzan a realizar observaciones de clases en una etapa temprana de su carrera, cuando inician el recorrido en las didácticas especiales. Se trata de tres instancias de observación en las que se contactan con las instituciones educativas, presencian las clases y entrevistan a los docentes. Tanto las observaciones como las entrevistas están guiadas y elaboradas en conjunto con los docentes del profesorado. A partir de ese momento y hasta llegar a las residencias, los alumnos realizan sistemáticamente observaciones de clases.

Otros de los dispositivos que se utilizan en las prácticas iniciales del Profesorado de Inglés, son las Micro Experiencias de Enseñanza (MEE). Se trata de instrumentos utilizados para desarrollar *conocimiento experiencial* en un contexto en el cual la situación del practicante ha sido simplificada en forma sistemática; es un dispositivo que ayuda a los practicantes a desarrollar su conocimiento práctico de una manera controlada y gradual. En ocasiones las clases son grabadas en video o en audio y luego son analizadas junto con otro practicante y/o docente. Las MEE se realizan tomando en cuenta las siguientes fases: a) observación de clases –el practicante no sólo observa la clase sino que se contacta con el profesor del curso en el que va a realizar su experiencia quien lo familiariza en cuestiones relacionadas con la institución, el grupo de alumnos y las actividades a desarrollar – b) planificación de la clase a enseñar –puede ser una actividad o una clase completa,

de acuerdo con lo requerido en cada cátedra–, c) dictado de la clase/actividad, d) reflexión acerca de la clase con los docentes y pares.

Hasta aquí el alumno explora experiencias de prácticas graduales que comienzan con las observaciones de clase hasta llegar a las MEE, conjugando el *conocimiento recibido* y el *experiencial* adquiridos hasta el momento. Los saberes y habilidades que se adquieren en las prácticas iniciales marcan una manera de hacer las cosas e incluso de enfocar aquello que no se sabe aún. En la socialización profesional temprana, con la guía de tutores, docentes y pares, se pueden construir conocimientos “verificables y acumulables con niveles crecientes de conciencia” (Davini, 2015, p. 36). De ninguna manera se desestima el conocimiento académico previo adquirido durante la formación docente, sino que se integra, se cuestiona y se ajusta de acuerdo a los nuevos contextos promoviendo la reflexión; los alumnos del profesorado aprenden con la guía activa de otros, ya sea observándolos o escuchando sus consejos, se abren paso a la experimentación, en ocasiones poniendo de manifiesto su intuición, elaboran alternativas para solucionar problemas y las ponen a trabajar, examinan sus propias prácticas reflexionando y compartiendo con otros –pares o docentes–; tornándose así en sujetos activos en la problematización de las prácticas. La adquisición de capacidades y habilidades para el ejercicio de la profesión docente, se adquiere durante mucho tiempo, incluso durante toda la biografía escolar, sin embargo, algunas requieren una orientación especial que se brinda en la formación inicial: la organización de la propuesta de enseñanza y su construcción metodológica, la toma de decisiones en la acción, el manejo de tiempos, de espacios, de grupos de alumnos, de recursos didácticos, entre otros (Branda, 2017).

De esta forma, cuando llega a las residencias, el estudiante del profesorado suele traer su mochila cargada con conocimiento recibido y experiencial. Trae también en ella una serie de guías de observación que ya ha elaborado en las instancias anteriores (observación y MEE), ahora podrá focalizar sus observaciones en otros aspectos nuevos, generados por nuevas inquietudes e intereses para lo que elaborará nuevas guías que complementen y profundicen las anteriores. Una vez realizadas las observaciones en el curso que va a enseñar y luego de diseñar sus planes, el residente realiza sus prácticas docentes. En esta etapa de su preparación el alumno experimenta varias instancias de reflexión que le permiten interpelar para qué, qué y cómo enseñar; de esta manera se tienen en cuenta los propósitos educativos y los objetivos buscados, la secuencia de los contenidos y su organización metodológica, las actividades de aprendizaje, las tareas que propondrá y la selección de materiales y recursos, siempre contemplando el contexto en el que realiza las prácticas. El procedimiento para definir los componentes mencionados no es lineal, sino que es recursivo, guardando relación y coherencia entre ellos, originando un proceso dinámico y reflexivo.

Inicialmente el practicante se sumerge junto con el tutor y/o con su pareja pedagógica en una indagación cuidadosa de sus planes. Luego, analiza sus propias clases en reuniones con sus tutores y compañeros, basado en los comentarios del tutor y/o de otro practicante y también en los propios, para lo que debe contar con distintos instrumentos de recopilación de información. Los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP realizan sus prácticas pre-profesionales cuando cursan Residencia Docente I y II. En el primer caso, en escuelas primarias y en el segundo en el ámbito secundario. En ambos casos deben preparar aproximadamente ocho observaciones previas al dictado de las clases que son entre diez y quince.

En los grupos de reflexión se reúnen un número reducido de alumnos (entre seis y ocho) que trabajan con los tutores en encuentros programados, por lo general, una vez por semana. En ellos se tratan temas inherentes a la estructura de las clases, los contenidos que se enseñan, los distintos patrones de interacción que ocurren en el aula y la experiencia misma vivida por el practicante en la clase, sus fortalezas y sus temores. Se produce una constante retroalimentación generadora de conocimiento en la que se debate intención-acción-resultado, sobre la base de datos parciales que se obtengan en las clases, involucrándose así la *reflexión en acción*. El componente fundamental en estos grupos es el diálogo en el que el tutor y los alumnos participan intercambiando sus observaciones, experiencias de sus clases, puntos de vista y distintas perspectivas en torno al contenido que estén enseñando. Así los practicantes expresan sus concepciones

personales y contradicciones, reformulan sus ideas y supuestos. Estas conversaciones, en las que también cobran un rol relevante las propias narrativas, promueven el pensamiento reflexivo del grupo.

Este tipo de tarea alienta al practicante a generar un proyecto pedagógico que él mismo proponga como propio, dónde él decida acciones a seguir ya que una mirada al interior cobra un sentido de naturaleza diferente y lo lleva a recorrer un camino en un intento de auto-evaluación de su tarea y a reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica. Al tomar distancia, se logra trabajar *sobre* la práctica y de esta manera se pueden observar los aspectos fuertes y débiles que de ella emergen. El trabajo en grupos de reflexión alienta al practicante a investigar sobre un problema inherente a la praxis y ajustar, en caso de ser necesario, algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión del problema con la colaboración del grupo, precede la decisión de cambiar las estrategias, es decir, la reflexión grupal inicia la acción (Branda, 2017).

A modo de cierre de este apartado podemos resaltar que el trabajo minucioso e intenso que realizan los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP busca promover gradualmente un mejor desempeño en sus prácticas iniciales. Desde las diferentes cátedras se los alienta a comprender la importancia e interrelación de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las asignaturas del Área de Formación Docente y en otras áreas del Plan de Estudios. Se fomenta una actitud abierta y respetuosa hacia los comentarios de pares y tutores. Se busca que indaguen acerca de sus propias creencias y convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y que las adapten a las diferentes realidades de una institución educativa.

REFLEXIONES

En este artículo analizamos el lugar que ocupa la práctica en la formación docente y lo que representa para los sujetos que transitan el trayecto formativo de residencia. Nos gustaría concluir el recorrido realizado con un pensamiento de Perrenoud (2006) quien sostiene que no es necesario brindar a los educadores todas las respuestas posibles, sino que hay que redoblar la apuesta en la cantidad de instancias de práctica que los docentes y futuros docentes deben tener para apropiarse de esquemas de reflexión y regulación. En este marco cobra vital relevancia la búsqueda de experiencias formativas en la biografía escolar de los residentes ya que brindan, mediante el proceso de reflexión (Connelly y Clandinin, 2006), un andamiaje esencial para su formación inicial y posterior desarrollo profesional. Esto nos conduce a una *nueva práctica* que implica pensar la praxis como una acción reflexiva (Guyot, 2007) que puede transformar la teoría que la rige porque “ambas, teoría y práctica, están sometidas al cambio en el comportamiento humano que está presente en la construcción del conocimiento” (Lucarelli, 2004, p. 3) ya que ni una ni la otra predomina porque cada una modifica y revisa continuamente la otra. Así se promueve un escenario de aprendizaje que se manifiesta como espacio intermedio entre la enseñanza teórica y la práctica profesional dando lugar a un *practicum reflexivo* (Schön, 1983; 1992), que hace referencia a un territorio de formación propicio para pensar en y sobre la acción, que se concreta a partir de dispositivos de sostén: el docente como tutor o guía, sostén que ayuda y hace reflexionar, y el grupo de pares que colabora en esa reflexión. Promovemos desde este lugar un nuevo espacio que emerja de una situación pensada y dispuesta para la tarea de cultivar una habilidad en la que el estudiante aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar y realizar su propia percepción, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama.
- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Roma: Edizioni Nottetempo. Recuperado de: <http://caosmosis.acraci.a.net/?p=700>

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial, 163-178.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Branda, S. (2017). Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas pre-profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis Doctoral. <http://www.rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/9289>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Connelly, F.M & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahawah, NJ: Laurence Erlbam, 477-487.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (Comps.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad*. Madrid: Piqueta, 127-162. Recuperado de: <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>
- Guyot, V. (2005). Epistemología y práctica del conocimiento. *Ciencia, docencia y tecnología*, 30 (XVI), mayo: 9-25.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. 1ra ed. San Luis: LAE.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En R. Baquero y E. Cols., *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Lucarelli, E. (2002). Desarrollos en Pedagogía Universitaria: práctica y teoría en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitaria. *Educação UNISINOS*, 6 (10), Ene-Jun: 143-160.
- Lucarelli, E. (2004). Las innovaciones en la enseñanza, ¿caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? En *Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur*, Junio. Recuperado el 2 de febrero de 2017. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-lucarelli1.pdf>.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pruzzo de Di Prego, V. (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R y M. Negrin (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino, 23-48.

NOTAS

- 1 Mediante praxis hacemos referencia al proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida. A diferencia de la teoría que se desarrolla en las aulas y se focaliza en la abstracción intelectual, la praxis se hace presente cuando dichas ideas son experimentadas en el mundo físico para continuar una contemplación reflexiva de sus resultados. La praxis se forma a partir de la interacción de sistemas culturales, históricos y sociales complejos (Guyot, 2005).
- 2 Las teorías vulgares, o conocimiento común, se refieren aquellas que no se desprenden de la ciencia sino del saber que se pasa de generación en generación, de docente a alumno, y en palabras de Sennett (2009), de maestro a aprendiz.