

La formación en las prácticas profesionales en debate

A formação nas práticas profissionais em discussão

The training in professional practices under discussion

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
28 de abril de 2017

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
13 de junio de 2017

Liliana Sanjurjo

Universidad Nacional de Rosario
Rosario / Argentina
lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Resumen

Los diseños de formación de profesionales están en pleno proceso de revisión a partir de las exigencias ministeriales de incluir un campo de formación en prácticas profesionales que deberá atravesar y constituirse en eje articulador de los otros espacios curriculares. Por otra parte, no se trata sólo de una exigencia local sino que es la tendencia internacional, y si bien no descartamos que pueda tener que ver con necesidades que intenta aprovechar el mercado, se fundamenta en investigaciones que señalan las limitaciones de los modelos formativos tradicionales y que proponen diseños curriculares centrados en la formación de profesionales críticos, reflexivos y comprometidos en la solución de problemas sociales y naturales que requieren de intervenciones fundamentadas. En este artículo analizaremos las limitaciones de los modelos predominantes, en qué se fundamentan y qué proponen los nuevos enfoques, para finalmente delinear algunos desafíos por resolver.

Palabras claves: formación de profesionales, teoría-práctica, tradiciones, diseños formativos, reflexión.

Resumo

Os programas de formação profissional estão em pleno processo de revisão, a partir das exigências ministeriais de incluir um campo de formação em práticas profissionais que deverá ser transversal e constituir-se como eixo articulador dos outros espaços curriculares. Por outro lado, não se trata apenas de uma exigência local mas também de uma tendência internacional, e embora não coloquemos de parte a sua possível relação com necessidades que o mercado procura aproveitar, apoia-se em investigações que assinalam as limitações dos modelos

Referencia para citar este artículo: Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 119-130.

formativos tradicionais e que propõem programas curriculares centrados na formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos na resolução de problemas sociais e naturais que requerem intervenções fundamentadas. Neste artigo analisaremos as limitações dos modelos predominantes, em que se apoiam o que propõem as novas perspectivas, para finalmente traçar alguns desafios por resolver.

Palavras-chave: formação profissional, teoria-prática, tradições, programas formativos, reflexão.

Abstract

The professional qualification programmes are under substantial revision, as a result of the ministerial requirement to include a field of training in professional practices that shall cut across and become the axis of articulation of the other curricular spaces. On the other hand, this is not only a local requirement but also an international trend, and while we do not exclude its possible relation with needs that the market is trying to explore, it is based on a body of research signalling the limitations of traditional teaching models and proposing curricular programmes centred on the training of critical and reflexive professionals, committed with the resolution of social and natural problems that call for informed intervention. In this article we will analyse the limitations of the predominant models, what are the new approaches based on and what do they propose; finally, we outline some challenges to be solved.

Keywords: professional qualification, theory-practice, traditions, teaching programmes, reflection.

Los diseños de formación de profesionales están en pleno proceso de revisión a partir de las exigencias ministeriales que prescriben incluir un campo de formación en prácticas profesionales que deberá atravesar y constituirse en eje articulador de los otros espacios curriculares. En algunos campos, como en el de la salud y en el de la formación docente -campos en los cuales tradicionalmente se incluían espacios de prácticas pre-profesionales-, hay experiencias avanzadas al respecto. Por otra parte, en áreas como las artísticas, la educación física, el trabajo social y las tecnológicas y aplicadas, entre otras, la práctica ocupó siempre un lugar predominante, lo que no supone necesariamente que la articulación teoría-práctica haya sido abordada críticamente y resuelta. En la formación de otros profesionales la exigencia es novedosa ya que la formación en prácticas ha estado ausente o ha sido residual, generalmente librada a la buena voluntad de equipos de docentes preocupados por establecer relaciones entre los contenidos teóricos desarrollados en la carrera y las prácticas que deberán asumir luego los graduados.

La mayoría de los diseños de formación de profesionales, en nuestro país, sigue respondiendo a la tradición positivista que entiende la práctica como aplicación de la teoría. Las prácticas docentes al interior

de cada cátedra también, pues la tradición aplicacionista e instrumental de la práctica ha calado hondo en la formación del profesorado y no se modificará con tan sólo incluir un campo específico en los diseños. Requerirá de un sostenido trabajo con los equipos docentes para que se pueda poner en cuestión esa tradición.

Entendemos por tradición las diversas maneras de concebir las prácticas en determinado momento histórico, que luego fueron superadas teóricamente, pero que por la fuerza de su mandato siguen atravesando los modos de pensar y hacer una profesión. Entre las tradiciones más notables en la docencia podemos señalar el normalismo -que ha dejado huellas fundamentalmente en el nivel primario ya que fue fundante de la formación docente de ese nivel-, el tecnicismo -que atraviesa las prácticas de todos los niveles desde mediados del siglo pasado y el academicismo -muy presente en las prácticas del nivel superior ya que muchos docentes todavía sostienen que para enseñar un contenido hace falta sólo conocerlo. Las tradiciones son, en palabras de Davini

“configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”. (1995, p. 20)

Es decir que, a pesar de que tanto los aportes teóricos y los resultados de investigaciones como así también evidencias prácticas las contradicen, continúan atravesando los modos de concebir y de concretar las prácticas.

Consideramos, genéricamente, enfoque tradicional de la formación en las prácticas -incluyendo en él tanto el enfoque tradicional propiamente dicho como el tecnocrático- a aquel que supone que un futuro práctico -técnico o profesional- debe aprender primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica para después realizar el ejercicio supervisado de la misma. Allí deberá demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos y luego podrá asumir un trabajo.

Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. Subyace también, una concepción de práctico como técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, que hay una sola manera de hacerlo y que la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones. Además de la negación de la dimensión subjetiva, es decir del peso que tienen las creencias, valores, supuestos, este enfoque desconoce que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas. Es decir que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas.

Se trata de una tradición instrumentalista de la práctica que suele

dejar en los graduados la sensación de que las teorías se estudian para rendir los exámenes, pero que las prácticas se aprenden recién en el ejercicio de la profesión. Es un enfoque formativo que deja en manos de los profesionales recién recibidos el difícil aprendizaje de articular las teorías en función de los problemas singulares y complejos que siempre les presenta el ejercicio de la práctica profesional, quienes deben realizar esa tarea en soledad. Es habitual, también, que la tradición aplicacionista de las prácticas esté presente aún en aquellas carreras que contemplan un campo específico. En algunos casos suele suceder que se incrementaron las horas de prácticas fuera de la institución de formación inicial, pero se las sigue concibiendo como aplicación de la teoría.

Esa escisión artificial entre teoría y práctica se ha naturalizado en las instituciones de nivel superior, constituyéndose en una fuerte tradición. No es el objeto de este artículo historizar las razones por las cuales se produce tal escisión. Más bien nos apoyamos en autores que sostienen que es constitutivo del humano el utilizar indisolublemente la cabeza y las manos, el pensar mientras se actúa y que no es posible pensar sin tener una referencia con el hacer. (Dewey, 1933; Freire, 1976; Arendt, 1958; Sennett, 2008). Porque acordamos con esta manera de concebir las prácticas sostenemos que se trata de una escisión artificial, ya que partimos del convencimiento que es constitutivo de la naturaleza humana la articulación indisoluble entre el pensar y el hacer, entre el conocimiento y la acción.

Fundamentados en esa concepción fragmentada entre la teoría y la prácticas todavía encontramos planes de estudio que prevén un primer ciclo de formación teórica, conformado por materias "básicas" -Matemática, Física, Química, entre otras-, un segundo ciclo de disciplinas teóricas específicas y una inserción en las prácticas al final de la carrera. Y, a pesar que tanto las teorías pedagógicas, psicológicas y epistemológicas como los resultados obtenidos durante la formación de profesionales muestran su ineficiencia y la falta de fundamentos de este modelo curricular, sigue vigente y con muchos adeptos y defensores.

Resulta inquietante, al respecto, el cuestionamiento que realiza Schön a este modo de formación predominante, cuando señala que resulta alarmante que a pesar del amplio desarrollo que en los últimos años ha tenido la ciencia y la tecnología, muchos profesionales graduados en la universidad no sólo no logran solucionar los graves problemas sociales y naturales actuales sino que han sido quienes contribuyeron a provocarlos.

"Las profesiones se han hecho esenciales para el funcionamiento mismo de nuestra sociedad... De aquí que las carreras profesionales estén entre las más codiciadas y remuneradas... Pero aunque somos totalmente dependiente de ellos [los profesionales], hay signos crecientes de una crisis de confianza en las profesiones. No solamente hemos sido testigos de escándalos bien conocidos en los que profesionales tenidos en alta consideración han abusado de su autonomía -donde médicos y abogados, por ejemplo, han utilizado sus posiciones para un beneficio privado

ilegítimo- sino que también nos hemos encontrado con fracasos evidentes de la acción profesional. Las soluciones diseñadas profesionalmente para los problemas públicos han tenido consecuencias imprevistas, algunas veces peores que los problemas que pretendían resolver” (Schön, 1998, pp.15-16)

Si bien la crisis de las profesiones no depende exclusivamente de la formación, las instituciones responsables de ella no pueden quedar al margen de la discusión acerca de cómo formar profesionales fortaleciendo actitudes éticas y reflexivas y prácticas creativas y comprometidas. La reflexión de Schön debería ser cuanto menos preocupante para quienes nos desempeñamos como formadores de profesionales, por cuanto evidencia que la falencia no es en relación a la formación instrumental, sino ética y práctica.

La tradición aplicacionista de la práctica, como dijimos más arriba, también se ha naturalizado en los modos de organizar los contenidos y la enseñanza al interior de las cátedras. Todavía es habitual y está naturalizada la escisión entre clases teóricas y clases prácticas; las primeras a cargo del profesor titular o adjunto y las segundas a cargo de los auxiliares, dando cuenta, también, de una sobrevaloración de la teoría por sobre la práctica. Además, las clases teóricas preceden cronológicamente a las prácticas dando lugar a complicaciones muchas veces insalvables. Evidencia este formato organizativo esa concepción instrumentalista de la práctica acerca de la cual nos referimos más arriba, que impide reconocer que las disciplinas tuvieron su origen en las prácticas y que, por ende, las prácticas pueden ser fuente de comprensión y de motivación para los estudiantes. Ya en 1933 Dewey señalaba que

“Las ciencias se desarrollan a partir de ocupaciones. La historia de la cultura demuestra que el conocimiento científico y las habilidades técnicas de la humanidad se desarrollaron, sobre todo en sus etapas iniciales, a partir de los problemas fundamentales de la vida. La anatomía y la fisiología nacieron de las necesidades de mantenerse saludables y activos; la geometría y la medida, de las exigencias de la medición de tierras y de la construcción y la producción de máquinas que ahorrarán trabajo humano; la astronomía ha estado estrechamente relacionada con la navegación y la preservación del registro del paso del tiempo...” (1989, p. 99)

De ello concluye que “Las necesidades prácticas de conexión con las condiciones reales existentes, naturales y sociales, invocan y dirigen el pensamiento.” (p. 46) Por lo que

“Los métodos que, al desarrollar las habilidades intelectuales abstractas, debilitan los hábitos de pensamiento práctico o concreto, quedan tan por debajo del ideal educativo como los métodos que, al cultivar las habilidades para planificar, inventar, ordenar y prever, no aseguran el placer de pensar, independientemente de las consecuencias prácticas.” (p. 104)

Durante mucho tiempo se comprobó la insuficiencia, a veces esterilidad, de ese enfoque formativo, atribuyéndose a diversas causas, generalmente abordadas unilateralmente. Es así que algunos proyectos de cambio, desde diversas perspectivas y concepciones, propusieron alternativas parciales e insuficientes: intensificar el aprendizaje de los conocimientos teóricos, intensificar las experiencias prácticas, formar en múltiples técnicas, desarrollar diversos aspectos de la personalidad de los futuros profesionales.

Recién en las últimas tres décadas comienza un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación los cuales, partiendo del reconocimiento que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asume que es imposible actuar sin pensar. El movimiento teórico-práctico preocupado por los conocimientos, las creencias y los valores que sostienen los profesionales y que inciden en sus prácticas, abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar su formación. Movimiento que a pesar de su relativo reciente desarrollo, hunde sus raíces en autores tales como Dewey y recupera las mejores tradiciones del escolanovismo. Pero centra su preocupación en cómo formar profesionales de tal manera que las teorías, producto de la actividad científica, impacten en las prácticas y en cómo recuperar las buenas prácticas para que sean objeto de reflexión y de socialización. Tanto el enfoque práctico -o hermenéutico-reflexivo-, como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender las prácticas y de orientar su aprendizaje.

Desde el enfoque práctico se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos que las llevan a cabo. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social y, con ello, contribuye a la comprensión del sentido que las acciones tienen para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación podrán modificarlas. Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los prácticos, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los prácticos construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Las contribuciones de Schön (1998) han sido cruciales para el avance de investigaciones desde este enfoque, pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que:

- la práctica siempre es el resultado de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el conocimiento y la subjetividad del profesional juega un papel importante,
- los profesionales son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual los prácticos fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas,
- la actuación de los profesionales está dirigida por esos supuestos

y teorías, pero a su vez las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica una lógica que es posible conocer,

- los profesionales son intelectuales y prácticos y su actuación es producto de una “racionalidad limitada” por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que hace factible que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y modificarlas,
- por otra parte, las prácticas profesionales son dinámicas y complejas y requieren de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

Tal como señala Schön, la racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada contexto singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre “que escapen a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1992, p. 20). La racionalidad práctica representa entonces una concepción constructivista de la misma.

Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Coincidiendo también con los aportes del paradigma de la complejidad, entendemos las prácticas profesionales como prácticas sociales complejas, en el sentido que están condicionadas por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Prácticas complejas, además, porque se caracterizan por la singularidad y la incertidumbre, por lo que requieren de intervenciones conscientes, planificadas, creativas, a veces audaces. Para lo cual se necesitan prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas e instrumentales que le requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso. Prácticos que sepan dialogar con las situaciones que les presentan las prácticas.

Reconocer la complejidad supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también saber que las mismas son construcciones, que como tales son históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto son posibles

de modificar, permiten siempre otras resoluciones, son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia.

“Se puede decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones.” (Morin et al, 2003. p. 54)

Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible entonces abordarlas desde una mirada simplificadora; no es posible tampoco “recetarlas” desde afuera. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. El desafío de la formación consiste entonces, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas. Por ello, cuando hablamos de conocimiento profesional hacemos referencia a algo más que la competencia técnica. Nos referimos a la formación teórica, conceptual, filosófica cultural y política, formación que excede las visiones tecnocráticas de las profesiones.

Los diseños de formación profesional predominantes no sólo no resolvieron la compleja relación entre formación teórica y formación para las prácticas, sino que tampoco la tensión entre formación general y formación específica. Ningún fundamento teórico indica que para abordar las teorías específicas necesarias para la profesión es indispensable primero aprender, fragmentada de la formación profesional, contenidos de Matemática, Física o Química. Mas bien, las teorías pedagógicas aportan argumentos en relación a que esas disciplinas adquirirían significación si se las planificaran de tal manera que los estudiantes en formación pudiesen relacionarlas con las necesidades prácticas. El desgranamiento que se produce habitualmente en los primeros años de la universidad debería, cuanto menos, hacernos reflexionar acerca de si la única causa es lo mal preparados que vienen del nivel medio o si la organización curricular de los contenidos y actividades al interior de la universidad no contribuye, en gran medida, con ese fracaso. Y aún si fuese cierto que la preparación con que llegan los estudiantes a la universidad no es la esperable, debería ser motivo de reflexión y de intervenciones contextualizadas y comprometidas con el aprendizaje y la comprensión de los contenidos, de parte de los docentes a cargo de esa situación problemática.

Por otra parte, algunas salidas alternativas aisladas -como lo han sido, por ejemplo, las pasantías- no siempre han tenido el resultado esperado. Porque si bien ponen en contacto, durante la formación inicial, a los estudiantes con el mundo del trabajo, si esa inserción no se planifica articulada con la teoría y espiraladamente de tal manera que vaya adquiriendo mayores niveles de complejidad, previendo espacios de socialización, análisis y reflexión en la universidad, los aprendizajes que en esas experiencias se realicen pueden no sólo ser poco valiosos sino contraproducente, en el sentido que pueden contribuir a un

aprendizaje acrítico de los “gajes” del oficio. Lo mismo sucede si se planifica la formación en la práctica como un apéndice final, como mera inmersión, sin un trabajo reflexivo que permita comprenderla a partir de las teorías. La universidad no sólo debe formar para el mercado de trabajo, sino para el trabajo, lo que es más complejo que formar para ocupar nichos laborales. Formar para el trabajo supone la apropiación de una visión crítica de todas las posibles modalidades de ejercicio de la profesión y comprometida con la solución de los problemas sociales y naturales que afectan a la contemporaneidad. Por ello la formación teórica e instrumental es necesaria pero insuficiente. Es ineludible una sólida formación cívica, democrática, ética y creativa. Como señala Follari

“No necesitamos tecnólogos pragmatistas con intenciones populares, sino profesionales lúcidos sobre las posibilidades y límites de su hacer y sobre su propio rol personal y social. No abandonar la teorización es un aspecto básico a los fines de evitar la dependencia tecnológica. La teoría es a la vez disolución de los mitos fáciles sobre el valor del conocimiento, y garantía de solidez del conocimiento mismo.” (1992, p.69)

Por ello, consideramos necesario que tanto durante la formación inicial como durante el proceso de desarrollo profesional, se sistematice cuidadosamente la articulación entre formación teórica y análisis de la práctica, ya que la inmersión acrítica en la misma, sin apoyaturas sistemáticas de la teoría y sin una permanente reflexión acerca de las finalidades que la guían, puede resultar altamente reproductora. Como señala Schön

“En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno.” (1992, p. 65)

Esa construcción no es posible a través del ensayo y error, es necesaria una sistematización del acercamiento a la práctica y de las apoyaturas teóricas que la sustentarán. Trabajar con la práctica es posible a través de diversos dispositivos durante el proceso formativo, a través de los cuales también se puede traer la práctica al aula de la universidad.

Como señalamos más arriba, es sabido que los diseños curriculares, como marco normativo que encuadran las prácticas de enseñanza, pueden obstaculizar o posibilitar el desarrollo de buenas prácticas. Pero también es sabido que el cambio de diseño, por sí solo, no basta si no se logra el compromiso de quienes concretarán su implementación. La participación real en la construcción de los diseños es una condición necesaria para que los docentes se apropien de los cambios y los

lleven a cabo en la dirección prevista. No obstante, la participación es posible sólo si el profesorado se compromete a estar actualizado no sólo en temas relativos y específicos a la profesión para la cual está formando sino también en relación a las teorías actuales acerca de la formación. Es decir, si logra no reducir la discusión de los diseños a la disputa por la cantidad de horas y de contenidos dedicados a su materia. Además, si logra superar la visión aplicacionista de la práctica y apropiarse de las nuevas epistemologías, las que a través de abundantes investigaciones y producciones teóricas han mostrado la indisoluble articulación de la teoría con la práctica.

Por lo antedicho, el desafío no puede reducirse a la modificación de los diseños curriculares. Será necesario posibilitar espacios de discusión y trabajo compartido, pero también proyectos de formación, sistemáticos y sostenidos, gestionados institucionalmente o autogestionados, que permitan revisar y deconstruir las visiones instrumentalistas de la formación profesional. Si bien la construcción de esos espacios y proyectos debe ser contextualizada y consensuada, sólo a modo de ejemplo, comentaremos experiencias al respecto. Una de ellas circunscripta a profesores dedicados a la formación de docentes, otras referidas a la docencia dedicada a la formación de profesionales en general.

Los diseños de formación docente en nuestro país comenzaron a incluir el campo de la formación en las prácticas, atravesando los otros dos campos -el de la formación específica u orientada y el de la formación general- en la década de los 90. Pero respondiendo a la política de fragmentación de la formación de docentes que caracterizó esos cambios, el de las prácticas quedó sólo enunciado, sin ningún tipo de desarrollo o indicación, a pesar que se trataba de planes sumamente prescriptivos para los otros campos, para los cuales se explicitaba incluso la bibliografía. Por primera vez en la historia de la formación docente en Argentina los diseños prescribían que la formación en las prácticas se desarrollaría desde el primer año hasta el último de la carrera, a partir de espacios curriculares con formato de taller. Ello supuso la multiplicación de los espacios dedicados a esa formación y, por ende, de los profesores a cargo. Una vez más, se incluía un formato novedoso, sin prever no sólo la formación de los docentes que estarían a cargo, sino que el diseño no indicaba enfoques, fundamentos, objetivos, propuestas de actividades, entre otras cuestiones necesarias.

Docentes que nunca habían estado a cargo de la formación en prácticas y que no tenían experiencia en taller debieron asumir el desafío. Muchos comprometidos con la innovación autogestionaron su formación. Otros transformaron los espacios de taller en asignaturas tradicionales, otros en lugar de catarsis. Preocupados por la situación generada, la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR (Universidad Nacional de Rosario) -quien mantiene una permanente relación con los Institutos de Formación Docente ya que se trata de instituciones en donde los residentes se insertan para realizar sus prácticas y luego como lugar de trabajo- y profesores de prácticas de institutos de la zona sur de la provincia de Santa Fe conformaron una red de profesores dedicados a dicha formación. Esa red, conformada

por más de 40 docentes, comenzó a reunirse, autónomamente y mensualmente durante media jornada, para socializar las preocupaciones y experiencias, lo que finalmente se proyectó como dos capacitaciones presentadas y aprobadas por la Jurisdicción. La primera abordó, durante dos años, la tensión formación teórica-formación para las prácticas; la segunda, también con una duración de dos años, trabajó la tensión formación general-formación específica.

Fue necesario generar un formato novedoso ya que alternativamente todos los profesores de la red iban asumiendo la tarea de preparar contenidos teóricos, bibliografía y proponer actividades para cada uno de los encuentros. También fue necesario construir un formato novedoso para la evaluación, pues todos los integrantes de la red habían sido docentes en alguna de las jornadas. A tal fin, los participantes tuvimos que presentar el trabajo final, de cada una de las capacitaciones, en forma anónima. Los trabajos fueron distribuidos para su corrección entre todos los integrantes de la red y finalmente se concretó una jornada de devolución y socialización de las producciones.

La experiencia se continuó con la presentación de un proyecto de investigación, en la convocatoria PICTO 2005, titulado "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio", proyecto coordinado por la cátedra de Residencia Docente de la Universidad y del que participaron cuarenta y tres profesores de catorce institutos provinciales. La investigación se desarrolló durante cinco años y abarcó el estudio de graduados de los profesados de Nivel Inicial, de Nivel Primario, de Educación Física y de diversas disciplinas de Nivel Medio. La red culminó con la puesta en marcha de proyectos de acompañamiento a los graduados de algunos institutos que habían participado de la investigación.

Recientemente la cátedra de Residencia Docente de la UNR presentó un proyecto de Maestría en Práctica Docente, de carácter académica, el que fue evaluado satisfactoriamente por CONEAU y puesto en marcha a partir del 2014. La Maestría está dirigida a docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales, a directivos de las instituciones formadoras y de las instituciones de inserción y a docentes o personal que recibe estudiantes en formación para que realicen prácticas pre-profesionales. El interés que despertó la Maestría -ya finalizaron dos cohortes y se están desarrollando cinco cohortes más con maestrandos de distintas provincias del país y del extranjero-, no sólo entre los docentes del campo de la formación en prácticas profesionales sino entre todos los que participan en la formación de profesionales y entre aquéllos que tienen interés en comprender los fundamentos de sus propias prácticas, llevó al equipo coordinador a diseñar una nueva propuesta que no reemplazará a la Maestría en funcionamiento sino que se presenta como una alternativa

Se trata de una Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, de carácter profesional, en proceso de evaluación, dirigida tanto a aquellos docentes directamente relacionados con el acompañamiento y supervisión de las prácticas pre-profesionales, como así también a autoridades y docentes en general que se

desempeñan en carreras de formación profesional. Puede resultar de interés, también, tanto para quienes tienen a su cargo la elaboración y concreción de proyectos de formación continua de profesionales como para aquellos profesionales preocupados en su propio desarrollo. Se proyectó como una Maestría profesional porque el objeto es la práctica docente en el campo de la formación en prácticas profesionales. Y, si bien no se descarta el tratamiento académico de ese objeto, la Maestría responde prioritariamente a un interés práctico: formar docentes preparados para construir posibles innovaciones en la enseñanza de las prácticas profesionales. El proyecto supuso conformar equipos con docentes de otras facultades de la UNR, ya que, además de espacios de formación comunes a todos los maestrandos, prevé un Seminario de identidad profesional y un Taller de prácticas de enseñanza que los cursantes realizarán de acuerdo a su especialidad de base o de desempeño. Está previsto el desarrollo de esos seminarios y talleres en el campo de la salud, de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, de las ciencias sociales, jurídicas y económicas y de la docencia.

Si bien se trata de proyectos focalizados y circunscriptos a una realidad determinada pueden resultar alentadores para la construcción de otras alternativas de acompañamiento de las innovaciones curriculares. Merece la pena el intento si tenemos en cuenta que la inclusión del campo de la formación en prácticas en las carreras de formación profesional es una innovación con sólidos fundamentos teóricos producto de valiosas investigaciones. El desafío está planteado para ser asumido por parte de los docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales, de asesores pedagógicos, de autoridades institucionales y de responsables de las políticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993 [1958]). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1989 [1933]). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Morin, E. et al (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós: Barcelona.