

La residencia: un espacio múltiple de formación

Marta Souto

Abordaré el tema de este artículo desde el interés que despierta en mí la problemática de la formación en las prácticas, ya que pienso que en ella reside un valioso potencial formativo.

En primer lugar, enunciaré algunas *premisas*:

1. *Es posible pensar acerca de la formación desde la interrogación.* Siempre lo pensado y lo actuado pueden ser cuestionados.

Frente al cuestionamiento, frente a la pregunta, aparece entonces la búsqueda de sentido: para qué la formación, qué sentido tiene la formación docente en particular y en el tema presente la formación en la Residencia y en las prácticas.

2. *Es posible la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sobre las de formación.* Reflexión, re-flexión, hay una vuelta sobre la flexión, una vuelta en la formación sobre sí mismo. La reflexión sobre las prácticas es una vuelta sobre la práctica: di una clase, esa clase tomó una forma, se construyó de una manera, la reflexión es volver a pensar sobre esa clase. Es el movimiento de retorno sobre algo para hacerlo más inteligible, implica constituir en objeto de análisis una realidad vivida.

Una práctica siempre está situada, reflexionar sobre ella implica volver sobre las propias acciones como formadores, docentes o alumnos, sobre las decisiones tomadas, sobre los roles que se desempeñaron, sobre los vínculos que se establecieron con los otros, con el conocimiento, con los alumnos, etc.

3. *Es posible el análisis sobre la realidad de la enseñanza y de la formación* como una vía de formación en las prácticas. La reflexión, el análisis de las prácticas docentes, de las clases escolares constituye una modalidad de formación en la práctica. No es la práctica en sí misma la que forma, sino la vuelta reflexiva y de análisis sobre ella, como camino para hacerla inteligible.

4. *Es posible la invención de caminos metodológicos y, por lo tanto, de dispositivos para la formación en las prácticas y para su análisis.* Es aquí, en la invención de los dispositivos, donde se juegan los potenciales mayores para los formadores y para los alumnos.

Los dispositivos se inventan, no están dados. La residencia da lugar a la creación de dispositivos diversos que se orientan a la formación de los docentes en situaciones pre-profesionales.

5. *Es posible la transformación del sujeto adulto, que es el sujeto de la formación, desde la conjunción y no la separación del pensar, el actuar y el sentir.* Cuando pensamos en la formación del sujeto estamos pensando en el entrecruzamiento o trama que se va dando entre diversos aspectos: un sujeto complejo, integral, con cogniciones, afectos, valores.

Sostendremos en este artículo que la residencia es un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes. Es formación y no enseñanza, de carácter pre-profesional, en tanto anticipa un rol propio de la profesión y prepara para su desempeño en situaciones cuidadas, supervisadas, preparadas para ese fin, las que, aunque aproximan a la realidad profesional, no lo son aún.

En primer lugar, ubicaremos a la residencia como una modalidad de formación en la práctica. Aclaremos, entonces, los conceptos de formación, de práctica y de formación profesional en la práctica para luego hablar de la residencia como dispositivo múltiple: a la vez interinstitucional, social, institucional, grupal, personal, y de los dispositivos menores que dentro de ella pueden pensarse.

I. La formación

Por un lado, *la formación es un conjunto de acciones organizadas*, más o menos amplio, para poder ofrecer a sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias. Aquí la formación es vista, *desde su organización*, como sistema que obedece a lineamientos políticos y se lleva a cabo en instituciones de formación creadas para ese fin. Formación (inicial y continua) pensada como ejercicio de una responsabilidad social que se interesa por la calidad de sus docentes.

Veamos la formación desde otra mirada, *la del sujeto*, la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones. La formación es transformación que en el sujeto se va dando en la temporalidad. Es un cambio con duración que se desarrolla de manera activa en el sujeto. En este sentido —según Gilles Ferry—, *la formación es una dinámica de cambio personal, que se da en cada sujeto a lo largo de toda su vida* y de ahí el sentido de educación permanente. Sólo podemos dejar de formarnos cuando morimos. Es una dinámica de cambio, siempre en movimiento, para ir transformándonos, para ir modificándonos...

Eso revierte sobre el sí mismo del sujeto, sobre la identidad del sujeto. Formar es ir colaborando en la construcción de la identidad del sujeto. Toda formación acarrea componentes identitarios. Pero, al mismo tiempo, se extiende al medio. Es decir, esa transformación del sujeto va significando acciones sociales nuevas de diverso tipo, que se dan precisamente por los procesos que en el sujeto se van desarrollando, cambios en el sujeto (los) que al ser puestos en situación real, conforman acciones profesionales en el medio. En ese sentido, hay transformaciones en el sujeto y también en el medio, en las acciones sociales, en las realizaciones que son efecto de la formación del sujeto. La formación revierte sobre el sujeto en componentes identitarios, y a su vez, se vuelca sobre lo social en acciones nuevas y distintas que el sujeto va a realizar

en su actividad profesional. Entonces, la formación transforma al sujeto y al medio (en especial la formación continua).

El formador es quien ayuda, orienta a que el otro se forme y el formador no es más, ni tampoco menos, que un *mediador*, es alguien que pone a disposición el armado de situaciones y recursos, ayuda, pregunta, acompaña, hace el seguimiento (con observación y devolución). Y éstas son mediaciones que revierten sobre el proceso de formación de cada sujeto, sobre su dinámica de desarrollo profesional y personal.

Y lo que me parece importante es resaltar el *sentido de movimiento, dialéctico* y no de linealidad del proceso. El currículo de formación puede ser lineal, pero la formación no lo es.

Entonces, desde este punto de vista, el lugar del formador es el de crear situaciones de formación para que los sujetos puedan avanzar en sus procesos de formación.

Resta especificar *la tercera mirada: la de las instituciones*. Es el lugar del colectivo de formadores que en su pertenencia institucional elaboran una cultura de la formación dentro de un sistema dado socio-políticamente. Instituciones de formación que tienen historia, construyen una cultura y un imaginario y que, desde el punto de vista funcional, buscan medios para cumplir las finalidades que definen.

La formación es la disposición hacia el otro, que son los sujetos que se quieren formar, es la transmisión de la experiencia institucional, de los saberes de la experiencia, los conocimientos y las tradiciones a los otros, pero en el sentido de transmisión de las preguntas y problemas. La construcción de *espacios intersubjetivos* entre la institución en su organización y los sujetos en formación y formadores es central para que esa formación pueda tener lugar en la relación con los otros. Relación con los otros a trabajar y potenciar en los *grupos de formación*.

En las situaciones de formación, no solamente quien ocupa el lugar de profesor es formador, sino que los compañeros, los pares, también son formadores ocasionales para los otros. En el caso de la residencia, los docentes de la escuela también ocupan este lugar, en tanto acompañan al residente para conocer el curso, para

orientarlo en la planificación de sus clases y en las devoluciones. El sentido de acompañamiento, en un espacio y dentro de una trama intersubjetiva, donde la residencia tiene lugar, es fundamental para comprender la potencialidad formativa de los espacios de la práctica. Por ello, es necesario pensar las relaciones interinstitucionales entre instituto, universidad y escuelas de manera conjunta.

Para esclarecer el concepto de formación recurriré a conceptualizaciones de Barbier sobre tres mundos que se interrelacionan pero que tienen características propias.

Barbier y Galatanu (2004) esclarecieron el campo semiótico de la Pedagogía. Para aclarar los significados, plantearon tres mundos o culturas dentro del campo de la formación y la educación: de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización. Son tres mundos que comparten cada uno una lógica propia y se basan en cierta hipótesis central.

El mundo de la enseñanza se basa en la hipótesis de la transmisión o comunicación de los conocimientos. La escuela como institución social es la que se ocupa fundamentalmente del mundo de la enseñanza, pero también en los institutos de formación y en las universidades buena parte de las acciones que se realizan se inscriben en la lógica propia de este mundo. Si se prioriza el conocimiento y su comunicación se está en la enseñanza.

El mundo de la enseñanza se dedica a transmitir, como modo de incorporar y socializar a niños y jóvenes, haciéndolos partícipes de la cultura. La lógica es la de la transmisión-adquisición, la hipótesis es la de la transmisión del conocimiento de unos a otros. Ahora, en esa transmisión de conocimiento y de saberes, el centro está puesto en el conocimiento y en los saberes y no en el sujeto. Es importante advertir esto.

En el mundo de la formación se da otra lógica. A mediados del siglo pasado, en Francia, surge la formación de adultos entendida en el sentido profesional y también socio-cultural. Si la formación está vinculada a la formación de los adultos para el desempeño de las profesiones; la formación se orienta al sujeto adulto, mientras que la enseñanza está más vinculada, aunque no exclusivamente, a los niños y jóvenes.

La hipótesis sobre la que trabaja la formación es la del desarrollo de capacidades en el sujeto y ya no la de transmisión de conocimientos. Cuando formamos estamos intentando que el sujeto desarrolle capacidades y en la formación el centro está puesto en el sujeto, no en el conocimiento.

Cuando hablo de sujeto hablo de una conjunción que incorpora componentes de diverso tipo. El sujeto se construye a lo largo de la historia, desde lo biológico, lo familiar, lo social, la escuela, los amigos, los lugares de trabajo, de participación política, etc. Se forma en relación con lo social. El sujeto se construye como sujeto social y es a la vez un sujeto psíquico, construcción posible a través de la socialización en la historia, en la propia historicidad y también desde lo consciente e inconsciente, en el deseo de saber, de conocer, enseñar, etc. Ambos aspectos son importantes en la formación y son fundantes de la manera en que ese sujeto se posicionará como sujeto docente.

Ese sujeto se va construyendo en la temporalidad (duración en el tiempo). La temporalidad no es el tiempo cronológico, no es el tiempo administrativo de las instituciones, es el tiempo que marca que en algún momento se nace y en otro se muere. En lo social, en lo humano y aun en lo natural, las cosas nacen y mueren. Es importante esta noción para pensar la duración en la formación y a lo largo de la vida. Un proyecto se inicia un día y concluye otro; una materia que damos en nuestra institución se inicia un determinado día y concluye otro. La residencia también, ella comienza ya como representación en el deseo de ser docente y en las expectativas iniciales sobre el ejercicio del rol y el lugar de las prácticas, continúa a lo largo de la formación inicial, y atraviesa la profesionalización. Es decir, la duración temporal atraviesa y constituye la formación en las prácticas, plantea su sentido de proceso. Todo en la vida tiene duración, está atravesado por la temporalidad. Entonces, el mundo de la formación pone en el centro al sujeto, sus capacidades, aptitudes y actitudes.

Y en el mundo de la profesionalización, ¿cuál es la lógica?, ¿cuál es la hipótesis? Es la del juego de la competencia en el medio laboral. La competencia no es propia del campo de la enseñanza, ni de la formación, sino del de la profesión, del trabajo. La com-

petencia hace referencia a "ser competente en", poder hacer algo, poder actuar con eficiencia y eficacia, y esto viene del campo del trabajo y de la producción.

En la competencia coagulan los conocimientos, los saberes, las actitudes y disposiciones, las capacidades. En ella hay elementos de conocimiento (transmitidos por la enseñanza), de capacidades (que provienen de la formación), y además, en la profesionalización, aparece el sujeto situado en el mundo del trabajo y en la situación laboral con sus propias reglas de juego.

Esta conceptualización de los tres mundos con sus lógicas propias de Barbier y Galutani, creo que es interesante, por un lado, como herramienta para pensar y analizar, y por otro, como indicador que permite la vigilancia acerca de qué estamos haciendo al formar. En las instituciones que forman docentes (tanto institutos como universidades), creo que lo que más se hace es enseñanza, transmisión de conocimientos. Y le dejamos justamente a las prácticas y a las residencias el espacio para la formación práctica. ¿Qué pasó en el resto de la carrera? Se enseñaron conocimientos disciplinares y pedagógicos. En el currículo último del INFOD y en el anterior, la práctica aparece desde el inicio, pero ¿qué concepción de ella y cómo se la integra? ¿Se conserva la práctica linealmente? ¿Constituye una formación paralela? y entonces ¿cómo se integra y articula al resto? ¿Es un eje sobre el cual gira el conjunto de la formación?

II. La formación profesional

Reflexionemos sobre la formación, preguntémosnos qué es formar para una profesión.

La profesión es una construcción socio-cultural, histórica, que se sitúa en un tiempo y en un espacio y que, por lo tanto, está vinculada a la vida social, política, cultural, económica.

Para hablar de profesión hay que hablar de varias cuestiones que la caracterizan: por un lado, un tipo de ocupación en un área de la actividad humana que, en nuestro caso, es la docencia. La segunda, es un conocimiento especializado, un conjunto de cono-

cimientos, de saberes, de técnicas, de capacidades, etc. La tercera característica es que requiere de una formación específica. La cuarta hace referencia a que una profesión construye registros propios que son elaborados en la comunidad profesional: tiene un lenguaje, un léxico, formas de pensar la realidad que le son propias. Por último, toda profesión genera asociaciones profesionales. Es decir, genera instituciones y grupos para la defensa del trabajo profesional, de las incumbencias, de los derechos, que no es lo mismo que la agremiación. En este punto hay aún mucho por hacer en la docencia y la formación.

La profesionalidad sería el conjunto de saberes, conocimientos, capacidades y actitudes, modos de pensar que son característicos de una profesión y que la formación ayuda a desarrollar.

La formación profesional es el escalón inicial y va a continuar en el mundo de la profesionalización, del trabajo.

Barbier (citado por Sorel, 2008) dice que la profesionalidad es un proceso de transformación de capacidades y de competencias en relación con un proceso de transformación de actividades. Hacemos uso de la profesionalidad permanentemente. Por ejemplo, al ubicarnos en situaciones muy diversas de trabajo y sostener nuestro lugar, rol, función. La Residencia colabora en esta construcción al poner al alumno en la escuela, en relación con docentes, directivos, padres y alumnos.

En el campo de la profesión y en cuanto a la profesionalidad, nos interesan los procesos de interacción entre los pares, los procesos biográficos de cada uno en su vida profesional, los que van definiendo la identidad de los sujetos. Son, por otra parte, procesos siempre en relación con los procesos institucionales. La formación en las prácticas está vinculada a la profesionalidad y a la formación profesional.

Por último, hay una noción de interés para nosotros que es la de formación pre-profesional: se refiere a todo aquello que se orienta a anticipar los desempeños profesionales, se acerca a las situaciones que se darán en el mundo laboral, toma como referencia, por lo tanto, al campo de las prácticas de cada profesión. Es lo que pone más cerca las capacidades y las competencias, o sea,

la formación y la profesionalización, plantea lo que se realiza en la situación de trabajo, designa lo que hace posible la performance y la eficiencia de la relación hombre-trabajo.

Tomaré las conceptualizaciones sobre competencia y profesionalidad de Sorel (2008) en el interesante artículo "A propósito de la profesionalización: el retorno del sujeto". La autora insiste en que la competencia se da en una realidad situada, se ejerce en situación de trabajo, y se ajusta a las situaciones y a los marcos de significación simbólica de las mismas. La competencia califica a la actividad.

Lo central es la puesta en acto de la acción en una situación dada, por una persona dada. Supone pensar de manera articulada: los recursos internos a la persona —conscientes o no—, las modulaciones de la acción y las características de las situaciones. No es simplemente colocar saberes, operaciones, procedimientos aprendidos en la situación de trabajo, sino que implica una "construcción de respuestas ajustadas a los datos situacionales".

Toda la formación orientada al desempeño profesional está directamente vinculada a poner a la persona en formación en situación de ejercicio de la acción, más o menos simulada, anticipando lo que va a ser su actividad profesional en el mundo laboral. A ello se dirige la formación en la práctica. Como formación inicial, es previa a los desempeños reales; como formación continua, los acompaña. Se trata de cambiar de escenario, de situación y por ello de poner a la persona en formación en otra posición, distinta de la de sujeto en formación en el ámbito del instituto o de la universidad y situarlo en el ámbito de trabajo.

La competencia procede de la puesta en relación del sujeto y la tarea en una situación dada, y de lo que esta relación genera, por ello no se encuentra ni en el sujeto ni en el medio exclusivamente sino en lo que los intermedia: la situación, lo interpersonal.

Esa puesta en práctica no es la aplicación de saberes teóricos, sino una construcción de carácter operante, que se realiza y se construye en el actuar. Esto significa que el acceso a la profesionalidad no se da ni por prescripciones ni por transmisión, sino a través de la promoción para el trabajo donde los saberes se cons-

truyen en la acción misma. Probarse como sujeto que conoce, se conoce, reconocer su competencia, trabajar sobre el sentido, los valores, ser reconocido por los otros son pasajes obligados para integrar las situaciones de trabajo, para ocupar un lugar y situarse en el espacio social y profesional, para comprometerse en la acción y compartir con otros. La formación preprofesional en la práctica apunta a estos distintos componentes.

La profesionalidad, para Sorel, hace referencia a cómo los profesionales ocupan el espacio de trabajo y ello se relaciona con la manera en que lo aprehenden y significan. Comporta un componente agregado que corresponde a las actitudes, a las posturas movilizadas por el hecho del compromiso y de la presencia en la situación. Es una puesta en reconocimiento de la experticia y se define por la conjunción de tres órdenes de datos: 1- lo que la persona hace, la forma como lo hace, el sentido que le da a lo que hace; 2- lo que el entorno de trabajo espera que la persona haga en vistas a los efectos buscados; 3- lo que los sistemas definen como criterios de eficacia y de legitimidad.

En la profesionalidad hay una idea del sentido dado por el actor o un grupo de actores a la acción y a las situaciones en las cuales es ejercida. Esto plantea la cuestión de las construcciones de sentido por parte de los actores, las que se realizan de acuerdo con las referencias, los modos de lectura, de comprensión y de interpretación de las acciones.

En la formación, entonces, resulta de especial interés esa anticipación de la acción en situación real, la formación en las prácticas se ocupa de poner en situación de trabajo para lograr competencias, producciones de sentido, creando situaciones que no son laborales en sí mismas pero que anticipan al sujeto en formación la vida profesional permitiendo el desarrollo de acciones que lo profesionalizan. Es por ello que pienso que el cuidado debe estar puesto en la invención de situaciones de formación, de dispositivos adecuados para acercar lo más posible al campo real, proveyendo un espacio donde practicar y donde reflexionar acerca de lo que se practica. Todo dispositivo es un artificio, lo que se debe trabajar es la índole del mismo para crear situaciones lo más cercanas a lo natural, entendiendo por tal, en este caso, las condiciones de desempeño profesional reales.

III. La formación en las prácticas

La formación en las prácticas tiene por *objetivo* la preparación para la profesión, por ello es de carácter pre-profesional y toma por *objeto* las prácticas mismas. El *sujeto* de la formación es el adulto o adulto joven que está formándose.

Hagamos, entonces, un rápido recorrido por los significados de la palabra práctica.

Práctica es, por un lado, el uso continuado de alguna cosa. Práctica es el ejercicio de algún arte o una facultad conforme a ciertas reglas: es el ejercicio hecho por algunos bajo la dirección de un maestro para aprender una profesión, para poder ejercer una función u oficio. Se refiere también a ciertos saberes y destrezas necesarios para la acción; es la destreza que se adquiere en algún ejercicio determinado. Lo práctico está referido a las cosas prácticas, es decir a los asuntos propios de un sector de la actividad humana.

En la filosofía, la actividad práctica es diferenciada de la actividad teórica y esto ya está muy claro en Grecia y en Aristóteles, quien señalaba distintos saberes: el saber teórico que constituía la máxima virtud, el saber de la contemplación; el saber práctico y la sabiduría vinculados a la acción deliberada, a la praxis pensada siempre en relación a valores y fines. Era la deliberación en la acción pero siempre teniendo en cuenta los valores que apuntan a la búsqueda del bien común. El tercer tipo de saber estaba dedicado a la producción, la *poiesis*, al hacer por el hacer sin tener en cuenta los valores. La técnica es una derivación de la teoría, la que, una vez generada como técnica, puede ser aplicada en enorme cantidad de situaciones diversas, siempre de la misma forma, constituye un medio en sí mismo, no toma el sentido de deliberación del saber práctico. En términos pedagógicos, prefiero hablar de lo instrumental más que de lo técnico, ya que recupera en el nivel del hacer el sentido de los valores. Lo instrumental —a diferencia de lo técnico— es la herramienta para..., el instrumento para..., en el "para" está la intencionalidad que no está presente en la técnica.

Es importante recuperar la idea de que la práctica está en relación con los fines y los valores. La práctica tiene que ver con la búsqueda del bien común, por eso es praxis en el sentido aristotélico.

En el momento actual se está valorizando la práctica en todos los campos. Es, en parte, una consecuencia de los cambios de paradigma de pensamiento en las ciencias. La crítica al positivismo, al racionalismo, al pensamiento deductivo según el cual la ley, los principios generales, "se bajan" al campo concreto de aplicación, genera cambios y aparecen otras formas de pensar y otras valorizaciones; de este modo se considera no sólo lo universal sino también lo particular y singular y se construye conocimiento desde otras lógicas.

Históricamente existía en la formación docente la Práctica, con mayúscula. Desde los orígenes y hasta no hace muchos años, la culminación de la formación era la Práctica Modelo; adquiría un sentido de ritual, de ceremonia de culminación, era una institución interna creada en los institutos de formación. Se pensaba desde el inicio en ese momento final. El futuro profesor pasaba los años de estudio esperando esa práctica. Imaginen la densidad de sentidos que allí había. Y esa Práctica, que fue una construcción histórica, hoy de alguna manera se conserva como representación. La práctica es, en este sentido, "buena práctica" y cabe preguntarnos qué pasa si no es tan buena...

Es de interés señalar cuál es la lógica, la manera de pensar cuando se habla de formación en la práctica. Desde una mirada propia del pensamiento hipotético-deductivo, la práctica es entendida como el lugar de aplicación de la teoría, de lo particular frente a lo universal de los enunciados, el lugar donde la técnica, en nuestro caso de enseñanza, es llevada al acto, sin importar mucho la situación y sus características ni las características y condiciones de los alumnos. Hay un modelo de práctica que se desprende de enunciados y principios de una pedagogía que prescribe y ese modelo se lleva a cabo en el aula, se baja a la realidad de la práctica. Frente a este modo de pensar propio de la racionalidad técnica, ha surgido otro que prioriza el lugar de las prácticas (de enseñanza y profesionales en general), sosteniendo que la práctica es única, singular, tiene sus características propias, que deben cono-

cerse y respetarse. La práctica es fuente de conocimiento singular y su profundización permite teorizaciones. El camino es aquí inductivo: va de la realidad a la posibilidad de teorización y de construcción de conocimientos a partir de ella. La práctica nos formula preguntas, plantea zonas de incertidumbre que permiten formular problemas a resolver, requiere de la invención y la creación y no de la aplicación técnica. Puede ser analizada e interpretada con rigurosidad y con metodologías diversas. Es algo a ser comprendido en su especificidad, en sus rasgos idiosincrásicos. Es Schön (1998) quien más ha contribuido a estos desarrollos planteando la necesidad de acompañar la práctica con la reflexión acerca de ella y proponiendo un tipo de conocimiento en la acción, donde el conocer surge en la acción misma. Reflexión sobre la acción, a posteriori de ser realizada o en la acción simultáneamente a su realización, como parándose a pensar acerca de ella. Así se estudiaron prácticas de formación muy diversas como las del arte y el diseño.

Una práctica profesional "es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión" (Schön, 1992: 41). Aprender una práctica es iniciarse en ese mundo de tradiciones, convenciones, lenguajes, sistemas de valores, jergas, etc. El *practicum* es la situación preparada para aprender esa práctica. Diferencias claras entonces entre práctica como actuación en una variedad de situaciones profesionales o práctica como preparación para la ejecución.

La práctica se construye sociohistóricamente, hay universos de práctica con tradiciones y modalidades propias. Según Barbier, es una transformación de la realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano. Cabe preguntarse ¿Qué se transformó? Responder a esta pregunta es entrar en el análisis de la misma.

Analizar la práctica es referirse a ella, es hacerse la pregunta amplia sobre sus características y sus resultados específicos, sobre sus sentidos para los actores; esa producción ¿en qué cambió la realidad?; ¿qué cosas sucedieron?; ¿qué sentidos se construyeron? Indagar sobre estas preguntas ya corresponde al orden del análisis de la práctica.

La noción de práctica designa el lazo entre un ser humano y una transformación de su entorno físico, social y mental, y puede ser definida como un proceso de transformación que implica a uno o más sujetos humanos.

Acá quisiera poner el acento en que la realización de la práctica en sí misma no es formación, para que la realización de una práctica se transforme en formación tiene que haber un proceso reflexivo. Esto es fundamental, no alcanza con que el alumno practique, son las reflexiones que se van a hacer en torno a esa práctica lo que le va a dar un sentido formativo a la práctica.

Otro elemento con respecto a la reflexión es que implica una mediación, no un espejo. Volver a ver, a pensar lo que se hizo es un proceso que no es un simple reflejo, es transformación en algo distinto: el hacer reflexivo, pensado, analizado; es eso lo que la reflexión aporta. Para que ello acontezca tiene que aparecer la teoría como mediación. En los institutos, en la universidad, en el acompañamiento de las prácticas, está presente el sujeto que realiza sus prácticas, se hace la observación de esa práctica pero para que la reflexión se dé, tiene que tener presencia la teoría. Cada uno recurrirá a alguna o algunas teorías para poder elucidar la acción que realiza.

Las prácticas —a mi manera de ver y de acuerdo con mi posición epistemológica desde las teorías de la complejidad— son realidades complejas. No hay un único tipo de componente, hay multidimensionalidad, hay atravesamientos de lo social, lo político, lo personal, lo conciente y lo inconsciente, lo curricular, etc.

Las prácticas no pueden ser analizadas desde una sola lectura, deben ser miradas multirreferencialmente. Podemos hacer un enfoque didáctico disciplinar, o una mirada desde la didáctica general, u otra psicosocial, podemos también hacer una lectura psicoanalítica para encontrar los significados, los deseos inconscientes que se ponen en juego, pero ninguno de ellos dará cuenta de la complejidad de la práctica. Para ello es necesaria la multirreferencialidad.

Con esto dejo planteada otra pregunta acerca de qué reduccionismos, qué recortes hacemos en el camino que va de las prácticas y su sentido social histórico a "la práctica" en la formación docente. Por ejemplo, podemos pensarlo en el momento y situa-

ción en que hacemos la devolución a un residente que ha sido observado en su práctica.

La práctica es práctica en un mundo social que le da sentido y en un mundo profesional. Cuando facilitamos a los sujetos en formación entrar en contacto con la realidad escolar es para ponerlos en contacto con un mundo de prácticas construido históricamente, que conserva sus tradiciones y formas propias.

IV. Los dispositivos de formación en la residencia

Para acercarnos a aspectos instrumentales de la residencia plantearé la noción de *dispositivo* como herramienta para el trabajo en la formación docente. Si planteamos un concepto amplio de método, el dispositivo es una modalidad metodológica. Es una noción elaborada para dar cuenta de la complejidad desde el trabajo de formación. Un dispositivo, a la vez, dispone ciertas cosas y pone a disposición otras. Ejerce un cierto poder que debe ser analizado y abre el juego a las relaciones de poder con y entre los otros. Es un artificio, una invención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse. Se da en la temporalidad, en la duración y trabaja sobre los procesos. Es un arreglo de tiempos, espacio, personas, componentes teóricos y técnicos que se orienta a metas de formación. El dispositivo incluye la reflexión sobre sí mismo, y sobre los formadores y sujetos en formación.

Es grupal en tanto la formación no es posible sino con otros, es el grupo la unidad natural de la formación y en él se trabaja sobre los sujetos en sus procesos de formación. Lo grupal en la residencia implica la relación entre los formadores, los residentes, los directivos y docentes, los alumnos de la escuela. Pero no es suma de personas con roles distintos. Lo grupal debe ser trabajado desde el momento inicial de contacto entre la institución formadora y la escuela.

Para pensar los dispositivos debemos referirnos a la residencia y al residente como haciendo un *pasaje*:

- pasaje de roles: entre ser estudiante y ser docente,
- pasaje temporal: la residencia es temporal y no permanente;
- pasaje espacial: entre la institución de formación y las de trabajo;
- pasaje entre culturas: "cultura" que significa un conjunto de normativas, de tradiciones, de códigos compartidos, de modalidades institucionales, organizativas, que para el residente significan ir de lo conocido a lo desconocido. Hay presencia de lo desconocido en el mundo de la profesionalización pero también en el de la enseñanza. El residente conoce el mundo de la formación en el que está inmerso;
- pasaje entre dos posiciones: la de alumno que es la que tiene como estudiante en el instituto de formación a la de "docente", (o pre-docente podríamos llegar a decir), que es un lugar más profesional, donde él va a tener que hacerse cargo y ocupar un espacio y un tiempo transitorios en una escuela que tiene su funcionamiento y a la cual él tiene que acomodarse para poder entrar en las reglas de juego ya dadas. Es también un cambio en el sentido de la posición en la relación pedagógica en cuanto a que, hasta el momento de la residencia, el residente ha sido el destinatario de la formación, y pasa a ocupar un lugar protagónico dentro del mundo de la enseñanza, de la escuela, un lugar similar al de un maestro de grado, al de un profesor, etc.

Es decir, es importante tener este sentido de pasaje en cuenta porque, entre otras cosas, hace a la labilidad de la situación del residente. Y esto es así desde distintos ángulos. En el momento de la residencia, el residente intenta poner en acción lo que ha aprendido, acerca de lo que se ha formado y mostrar la posibilidad que tiene de poner en acto, *in situ*, en situación directa, los conocimientos que ha recibido, las capacidades, actitudes, competencias que ha ido desarrollando. Todo eso es jugado y conjugado en el desempeño docente que practica.

Ese momento de pasaje otorga a la situación un carácter lábil, también impreciso en tanto no tiene una definición previa clara. Distintos actores participantes de la residencia pueden pensar-

la de distintas maneras y ello significa al residente enfrentarse a un campo con tensiones, a una "tirantez", en tanto los puntos de vista pueden no coincidir, debiendo él reportar a más de un formador simultáneamente. Este pasaje para el residente es difícil por todo lo nuevo, le significa un desafío, una situación de prueba, de la cual podrá o no salir airoso. Todo esto provoca un conjunto de temores que se experimentan y sufren en la residencia. Temores a no poder, a no saber, a no lograr sostener la clase, sentimientos de impotencia, de desborde. Son también temores a quedar expuesto a múltiples miradas que hacen a la complejidad de la residencia: la mirada de los alumnos, del docente de la escuela, del director, de los profesores de disciplinas y de didáctica de las mismas del instituto y aún la mirada de sus propios compañeros que lo acompañan en un trabajo en pareja pedagógica o en equipo.

Con esto quiero plantear que al pensar un dispositivo de residencia hay que incluir la complejidad de la situación del residente para pensar cómo acompañarlo. Es útil para el formador historizar la propia experiencia, pensar qué nos pasó a nosotros cuando hicimos nuestras prácticas docentes, hacer esta vuelta a lo que uno vivió en la propia residencia para comprender este lugar deseado y temido a la vez.

Entonces, el andamiaje para el residente no es necesariamente para asegurar el éxito, pero sí su formación, lo cual es mucho más importante que el resultado de la evaluación en sí mismo que le permitirá acreditar o no la instancia de práctica. Es decir, es importante vivir el proceso y no la acreditación como central. Es necesario realizar durante el proceso ese análisis permanente como retroalimentación de lo que va pasando en la situación del residente y a ese análisis deben contribuir todos. Hay allí un papel importantísimo para la escuela que históricamente ha sido descuidado.

Veamos algunos rasgos de la tarea del formador.

¿Qué es el acompañamiento? Imaginemos en el tango, por ejemplo, el bailarín tiene la libertad de hacer distintos dibujos en la danza en función del espacio, de la música, del que lleva en la pareja y ahí surgirán las distintas figuras del baile; el acompañamiento tiene que ver con "acomparar" (ir al paso del otro), ir al paso del otro desde uno y desde el otro, es decir el acompañamiento es

algo horizontal y es mutuo. En el acompañamiento no hay uno que domina todo, de pronto se sigue lo de uno y de pronto se sigue lo del otro. Es que el acompañamiento tiene que ver con eso, es ese poder ir encontrando con el otro la comunicación, en el caso de la danza, sobre todo en el nivel del cuerpo, en cuestiones más intelectuales, en el nivel de las ideas, de las formas de acción. En el caso de las prácticas, en especial, se trata de estar al lado y seguir al otro en su paso, en sus realizaciones.

Y quienes trabajamos en las residencias y en las prácticas tenemos que aprender esa función de acompañamiento que no es la de dirección, no es la de indicación, es la de acompasar desde lo que el otro puede hacer para, a partir de allí, proponerle nuevas figuras que, en nuestro caso, serán otros modos de intervención, otras estrategias, otra forma de escuchar.

Esta idea de acompañamiento es muy importante, acompañamiento del profesor de práctica, del docente a cargo del curso y acompañamiento de otros residentes. Acá aparece en la residencia la fuerza del grupo de residentes, es importante que los residentes trabajen en grupo donde se van a sentir acompañados, van a identificarse y van a aprender grupalmente, a partir de lo que ven en los otros, de lo que ven de sí mismos a través de los otros, de lo que el otro hace, de cómo se analiza la clase del otro y la de uno, de lo que se observó, lo que se sintió, lo que se dijo y reflexionó.

Otro aspecto importante en el andamiaje es el *asesoramiento*. El *asesoramiento* reconoce la diferencia de saber y acá hay saberes distintos en las distintas personas que conforman la residencia. Un saber más académico en los profesores de los institutos y de las universidades. Este lugar de saber académico está depositado históricamente en las instituciones de formación, que serían representantes del conocimiento. Hay también saberes de la experiencia. El profesor de residencia y práctica es alguien que tiene experiencia docente y será un buen profesor en la medida en que pueda transmitir a sus residentes su propia experiencia docente, lo que ya es del orden, no solamente del conocimiento, sino del saber y de los saberes. Los saberes, a diferencia de los conocimientos, no se apoyan en la investigación, en la producción científica, sino que se apoyan en la experiencia vivida; provienen de la vida social y profesional, de la historia de los colectivos.

Así el *asesoramiento*, como les digo, marca una asimetría. ¿Qué significa una asimetría en el conocimiento y en el saber? Que frente a la situación de residencia puede haber algunos saberes a dar o a poner en juego, para que el residente pueda conocerlos y utilizarlos en función de la situación de práctica. Entonces, ese *asesoramiento*, por un lado, está en los formadores, pero también está allí donde el saber y el sabor de la experiencia se produce, en las personas que trabajan en la escuela: maestros, profesores, directivos, aquellos que viven en el campo profesional mismo y que conocen en el día a día lo que pasa dentro de la escuela y lo que esa experiencia significa, por eso es que es tan importante el papel de los docentes que están en la escuela. Su función principal, por supuesto, es educar a los niños y a los jóvenes, pero en la medida en que participan en un proyecto de residencia toman otra función muy importante: de *asesoramiento* desde sus conocimientos y desde sus saberes experienciales a los residentes.

Hay otro lugar de ayuda que es el de la *supervisión*. Quien está transitando las prácticas, en este camino de pasaje, requiere necesariamente de una supervisión, a la vez función formativa y función de control y reaseguro para la escuela, en tanto el trabajo del residente tiene que ser adecuado para la escuela. Ahí es importante conocer la realidad de la escuela y estar muy atento a que la inserción del residente no signifique un disfuncionamiento.

Entonces funciones de acompañamiento, *asesoramiento* y *supervisión* y por último, las funciones de evaluación y de acreditación. La acreditación implica asumir una función social para otorgar un título, una certificación en tanto se cumplan ciertos requisitos considerados válidos para la aprobación. Responde a los criterios de evaluación establecidos por la cátedra, en la institución de formación. Es importante que esos criterios sean conocidos y aún consensuados con la escuela y con los docentes involucrados en la Residencia y, por supuesto, que sean conocidos y discutidos con los residentes para que sepan según qué parámetros y con qué criterios serán evaluados. En la residencia, la evaluación como análisis de las acciones debe estar presente y ser compartida dando lugar a retroalimentaciones al residente para que pueda pensar modificaciones; pero la calificación y la acreditación debe quedar en suspenso por un tiempo, para permitir la toma de con-

fianza en el *métier*, con el grupo de alumnos, con la escuela en general y dar la libertad necesaria para probar. Si la calificación aparece de entrada, si el control reemplaza a la evaluación cualitativa, se favorece la creación de un ambiente de tipo persecutorio, amenazador, y ello significa inhibiciones, temores, pérdida de libertad a quien está haciendo una inserción en el campo de las prácticas. Para ello es importante tener clara la diferenciación entre los conceptos de evaluación y de control (Ardoino, 2005). El primero hace referencia a lo cualitativo, a los juicios de valor que se emiten; y el segundo, a lo cuantitativo, lo medible, lo que existe o no, lo comparable. La calificación que permite la acreditación, a mi criterio, debe dejarse para el final del proceso o por lo menos para un momento avanzado, pero en cambio, desde el comienzo y como modo de acompañamiento, la evaluación cualitativa debe acompañar el proceso para ayudar al proceso reflexivo insistiendo sobre lo positivo, provocando modificaciones, rectificando si es necesario y abriendo nuevas posibilidades de respuesta del residente en su situación de práctica.

Para atender a esta realidad multifacética es que es imprescindible trabajar en la residencia creando *dispositivos de residencia*. Quisiera aclarar que la Residencia, a mi modo de ver, es en su conjunto un dispositivo complejo que se compone de distintos dispositivos menores que se combinan en ella. En los espacios de residencia se entrelazan cuestiones diversas: institucionales; grupales; de las relaciones entre formador-residente, docente-alumno, residente —grupo clase, residente-docente, etc; metodológicas; de contenidos; administrativas... Es decir, estos componentes que se entrecruzan se ofrecen para analizar el acto pedagógico de formación en su complejidad, en las interacciones entre las múltiples facetas que en el aquí y ahora de cada situación se presentan.

Mencionaré a continuación algunos dispositivos posibles de incluir en la residencia.

Un primer *dispositivo* es de carácter *interinstitucional*, se trata de establecer un *contrato de residencia* que considere e incluya los intereses de cada parte. Es necesario romper la representación de la escuela como receptora de los residentes. Esto la coloca en un lugar pasivo que niega los saberes propios y las posibi-

lidades formativas de la escuela desde un lugar de mayor poder y conocimiento en el que se ubica la institución formadora. El contrato debe establecerse antes de comenzar la residencia y debe interesar a la escuela no como receptora sino desde el compromiso activo en la formación de los residentes y como instancia que a su vez aporte a la mejor enseñanza en la escuela. La integración de los docentes de escuela en el equipo de residencia los pone en un lugar distinto, despierta su interés y colaboración y les aporta formación a ellos mismos a través de la participación en las devoluciones y reflexiones. Es un dispositivo específico para el contacto y la relación interinstitucional, para permitir establecer relaciones de formación mutuas, anticipar los desempeños de los estudiantes y acompañarlos en actividades grupales que les permitan ir analizando las prácticas y modificándolas en su devenir y proceso.

Hay *dispositivos de anticipación* que tienen un grado de artificialidad mayor en tanto son previos a la salida a terreno con responsabilidad en el rol por parte del residente. Los *laboratorios de entrenamiento en el rol*, los *grupos de formación en la coordinación de grupos*, los *talleres de resolución de conflictos*, los *laboratorios de microenseñanza*, de *formulación de proyectos*, de *planificaciones*, de *análisis de casos*, de *simulación*, etc., son algunos de ellos. En todos ellos la distancia entre el caso a analizar, la escena a jugar en el rol playing, la microlección o microclase, el proyecto a elaborar, y la realidad concreta es mayor que en la residencia. La *artificiosidad* del dispositivo es mayor. Por *artificiosidad* hacemos referencia a la dimensión que circula entre lo natural (la situación de trabajo real, el mundo o la cultura del trabajo) y la reproducción y/o simulación de ella en situaciones artificialmente provocadas. Los dispositivos de anticipación son válidos como instancias de formación en tanto preparan situaciones posibles, acercan a lo real para observar, pensar, entrenar estrategias y modos de respuesta. Cuanto más cercanos a lo real sean los casos, las situaciones, las condiciones para un proyecto, mayor valor formativo tendrán. Las *ayudantías* a los docentes desde roles de auxiliar que colaboran con el docente, apuntalan a los estudiantes, andamian sus aprendizajes, revisan evaluaciones y realizaciones en cuadernos y carpetas, preparan material para que el maestro utilice y observan la puesta en acto de ellos por parte del maestro

es altamente formativo. Son formas de entrar a la realidad del aula, de conocer su complejidad desde roles menos jugados y comprometidos que el de practicante directo. Las *observaciones* son un recurso valiosísimo: barriales, para conocer el lugar, el hábitat y sus características; institucionales para conocer la estructura y la dinámica de la escuela, de los espacios intersticiales, la sala de profesores o maestros, el momento del mate, la biblioteca, recreos, baños, entradas y salidas, fiestas escolares; de clases escolares diversas, para conocer su diversidad.

Tanto las observaciones como las prácticas no pueden hacerse en un solo tipo de escuelas. El estudiante debe conocer distintas realidades, aún las más duras en el sentido del trabajo. Lo más probable es que comience su vida profesional en las zonas marginales donde se presentan los problemas más acuciantes de pobreza, de violencia familiar, de conflicto entre padres y escuela y también de aprendizaje y convivencia escolar. Son las escuelas a donde quienes tienen más puntaje y pueden elegir no van y por ello quedan en manos de los más nuevos que pagan un altísimo derecho de piso. Esas escuelas son parte de nuestra realidad educativa y por ello deben estar incluidas entre las escuelas, en las que se hace la residencia. Todos los estudiantes deben transitar por escuelas de diverso tipo y en distintos contextos. En todas deben aprender a enseñar, a contener, a estar con otros, a compartir la vida institucional y pensar sobre ella.

En la formación hay grandes ausencias si la miramos desde la perspectiva de la complejidad y de la heterogeneidad de situaciones. En cuanto a los contenidos no hay Psicología Social, por ejemplo, en la formación docente, no se trabaja lo grupal ni lo relacional, no se atiende al tratamiento de conflictos, entonces los docentes están desprovistos aún desde el conocimiento de herramientas para la solución de los problemas con los que se enfrentarán necesariamente. Se trabaja poco en las dificultades, en la diversidad de condiciones, en los espacios rurales, etc. El acercamiento a terreno debe hacerse desde el inicio de la formación y dentro de distintos proyectos.

La residencia debe incluir dispositivos durante la realización de la misma de análisis de las prácticas. Hay una amplísima expe-

riencia en creación de estos dispositivos. En Francia han sido muy desarrollados. Por ejemplo, *dispositivos de orientación clínica*, *grupos Balint* que trabajan con un encuadre muy preciso, donde un número reducido de docentes se reúne y presentan, cada uno, un caso de su experiencia para ser analizado grupalmente. Se profundiza un enfoque de análisis y en ningún caso de evaluación o crítica y ese análisis es de orientación psicoanalítica, es decir, se analizan los deseos inconscientes, las modalidades de defensa en el rol, el espacio de aula como espacio transferencial, las identificaciones mutuas, etc. El docente aprende a ver su rol desde otra óptica, la que le permite aliviar sufrimientos y reconocer placeres en el ejercicio del rol.

Los *grupos de reflexión* constituyen otro dispositivo, que requiere un encuadre que cada formador debe elaborar y un marco de teorías desde las cuales apuntalar el trabajo de reflexión. La mediación de la teoría es imprescindible para que el grupo de reflexión sea de formación y no sólo de catarsis.

Otro tipo de dispositivos son los de *análisis de la actividad*. Aquí la orientación teórica se inspira en la teoría de Vygotsky, se parte de la noción de actividad situada y considera los procesos mentales de quien realiza la actividad de trabajo. Es Leontiev, quien se interesó por el análisis de las particularidades de la actividad específicamente humana, social, laboral, productiva, que se realiza por medio de instrumentos y mediante la cooperación y la comunicación entre los hombres. La actividad tiene una estructura intelectual y una inserción en el sistema de relaciones. Liga al hombre con el mundo de las cosas y de otros hombres. La actividad tiene un carácter objetivo y de allí su necesidad de analizarla. Entra en contacto práctico con los objetos que se resisten al hombre y que, a su vez, la enriquecen, modifican y rechazan. Los procesos psíquicos internos se exteriorizan en la actividad, salen al mundo objetivo material. La actividad se compone de acciones menores que son analizadas y que implican operaciones necesarias como medios con los que se ejecuta la acción. Hay dos corrientes: la anglosajona, que han sistematizado bien Chaiklin y Lave (2001) en *Estudiar las prácticas*, y la francesa, que se realiza en el Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), en la que se hace la diferencia entre la investigación en inteligibilidad, orientada a

conocer los procesos y componentes, y la de finalización, que intenta el mejoramiento de las prácticas sobre el supuesto de que investigar en detalle la actividad permite en la formación acercarse a lo que esa actividad implica en detalle. Distintas corrientes se han dado, como la didáctica profesional de Pastró, la clínica de la actividad de Clot (con la utilización de la entrevista de explicitación como modo de acompañamiento para vincularse a la actividad, descomponerla, vivenciarla, etc. y partir de allí, pensar la formación), el análisis de la singularidad de la acción de Barbier. Esta última postula que el análisis permite mejorar la práctica y da lugar a la inteligibilidad de los procesos. Considera la práctica como lazo entre un sujeto humano y una transformación de la realidad, de su entorno social, mental, físico. Abordar la actividad implica abordar al sujeto humano que la realiza, permite captar la propia identidad implicada en la situación.

Para terminar, formar para la práctica no es formar desde la teoría, ni desde la normativa, aunque ambos aspectos tengan su lugar en ellas. Es acompañar al estudiante en un pasaje difícil y lleno de incertidumbre para que realice sus primeras experiencias ganando confianza, analizándolas, replanteándolas. El formador debe estar ahí como soporte y garante de esa experiencia, favoreciendo la reflexión sobre la realidad y sobre los procesos en marcha y creando dispositivos adecuados. Para ello, necesita también una formación como formador que las instituciones de formación debieran atender.

Bibliografía

- Barbier, J. M.; Galatanu, O. (2004): "Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels". En *Les savoirs d'action une mise en mot des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J.; Blanchard Laville, C.; Moseconi, N. (1998): *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. D. (1975): *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1997): "Las formas del conocimiento en el aula". En Rockwell, E.: *La escuela cotidiana*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

- Schön, D. A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Sorel, M. (2008): "A propos de la professionnalisation: le retour du sujet". En *La professionnalisation, Revue Savoirs*, 17, L'Harmattan.
- Souto, M., Mastache, A., Mazza, D. (2004): *La identidad institucional a través de la historia. el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: Instituto Superior del profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Wittorski, R. (2008): "La professionnalisation. Note de Synthèse". En *La professionnalisation, Revue Savoirs*, 17, L'Harmattan.