



La corrupción de las teorías en las prácticas: el caso del campo de la formación en prácticas profesionales

The corruption of theories in practices: the case of the field of professional training

Sanjurjo, L.  **Sanjurjo, L.**

lilianaolgasanjurjo@gmail.com

lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Resumen

La inclusión generalizada de prácticas en los diseños de formación profesional lleva ya décadas. Sin duda, el reconocimiento teórico-práctico de su importancia responde a una larga tradición que tiene hitos clave en la corriente de la escuela nueva y en los aportes del constructivismo. En esa dirección, más recientemente, investigaciones, experiencias y aportes teóricos de las últimas tres décadas han reforzado la toma de conciencia sobre su importancia por parte de responsables de las políticas de formación. No obstante, las dificultades persistentes hacen necesario avanzar en el análisis de algunos nudos

Abstract

The widespread inclusion of internships in vocational training designs has been going on for decades. Undoubtedly, the theoretical-practical recognition of their importance responds to a long tradition that has key milestones in the current of the new school and in the contributions of constructivism. In this sense, more recently, research, experiences, and theoretical contributions of the last three decades have strengthened awareness of its importance on the part of those responsible for training policies. Nevertheless, persistent difficulties make it necessary to advance in the analysis of some of the bottlenecks. The

obturantes. El artículo desarrolla una hipótesis, sustentada en investigaciones y experiencias de un grupo de docentes de práctica que en Argentina se viene dedicando a esta problemática desde hace décadas. A tal fin, explicitaré, en primer lugar, el estado de desarrollo del campo de las prácticas en los diseños de formación profesional en Argentina. A continuación, fundamentaré la hipótesis de que un obstáculo persistente tiene que ver con la fuerte internalización subjetiva y social de la concepción instrumentalista de la práctica, hecho que no es superable con la sola implementación de nuevos diseños. Finalmente, comentaré experiencias que intentan acompañar los cambios curriculares con acciones sistemáticas de formación en concepciones epistemológicas de práctica alternativas a la concepción instrumentalista de fuerte arraigo positivista y con acciones socializadas en comunidades de práctica. Las experiencias han surgido de la convicción de que, tanto el desarrollo profesional formalizado en propuestas de posgrado como proyectos autogestionados pueden ser dispositivos posibilitadores de revisión de las concepciones arraigadas acríticamente.

Palabras clave: prácticas profesionales, concepción instrumentalista, *habitus* profesional, supuestos básicos subyacentes, tradiciones, corrupción de las teorías.

article develops a hypothesis, supported by research and experiences of a group of teachers of practice that in Argentina has been dedicated to this problem for decades. To this end, I will first explain the state of development of the field of practices in professional training designs in Argentina. Next, I will base the hypothesis that a persistent obstacle has to do with the strong subjective and social internalization of the instrumentalist conception of practice, a fact that cannot be overcome by the mere implementation of new designs. Finally, I will comment on experiences that attempt to accompany curricular changes with systematic training actions in alternative epistemological conceptions of practice to the instrumentalist conception with strong positivist roots and with socialized actions in communities of practice. The experiences have arisen from the conviction that both professional development formalized in postgraduate proposals and self-managed projects can be enabling devices for revising conceptions that are uncritically rooted.

Key words: professional practices, instrumentalist conception, professional *habitus*, underlying basic assumptions, traditions, corruption of theories.

Introducción

En un artículo que rinde homenaje al Profesor Miguel Ángel Zabalza por toda una vida dedicada a la investigación y a la docencia de la Didáctica en general, y de la formación práctica de los profesores en particular, pensé que tendría sentido iniciar este trabajo con una breve reflexión autobiográfica, pues, como ocurre con el profesor Zabalza, no es fácil deslindar entre la obra y la vida. Siendo así, puedo decir que hace muchos años que vengo *cortejando* —en palabras del mismo Zabalza— el tema de las prácticas. Dicho en

otros términos, hace mucho tiempo que dedico la mayoría de mis esfuerzos profesionales a esta problemática, de la cual –casi sin darme cuenta– me fui apasionando. El lugar que ocupa la pasión en nuestras prácticas ha sido objeto de investigaciones y producciones teóricas en las últimas décadas (Day, 2006; Porta y Martínez, 2014; Yedaide et al., 2016) y resulta un concepto prometedor, sobre todo para comprender las buenas prácticas.

En mi desarrollo profesional puedo señalar varios hitos que permitirían comprender esa relación tan comprometida con el tema. Una inicial que quizás fue determinante. Apenas recibida de Maestra Normal Nacional comencé a trabajar mientras cursaba el profesorado de Filosofía y Pedagogía, por lo que al poco tiempo de recibirme de profesora reunía dos condiciones importantes para ocuparme de la formación en prácticas docentes: experiencia como maestra de grado y el título que me habilitaba a trabajar como formadora de formadores. Coincidió, además, con la disposición de llevar la formación docente de maestros para la educación primaria como carrera de nivel superior, motivo por el cual se crearon muchos espacios en esos nuevos profesorados¹.

Además de esos hechos casuales que se conjugaron para que comience a desempeñarme como profesora de prácticas desde muy temprana edad, diversos motivos sirvieron para movilizar mi insatisfacción respecto de lo que se hacía en esos espacios: mis cuestionamientos al modelo normalista en el que me había formado y a los modelos tecnocráticos en boga, mi militancia gremial, las aperturas democráticas que permitían ponernos en contacto con teorías críticas, entre otros. Por lo que la búsqueda de nuevas apoyaturas teóricas acompañó siempre mis prácticas.

Y en ese camino jugaron un rol especial quienes abrieron nuevos horizontes para abordar esta problemática. Sin duda, las lecturas de los materiales producidos por el Dr. Miguel Ángel Zabalza² se encuentran entre esos hitos. Mucho más haber podido conocerlo personalmente –a partir de una estancia académica que realicé con el Dr. Felipe Trillo en febrero/marzo del año 1999–, lo que me permitió conocer publicaciones cuyas a las que no teníamos acceso en Argentina y ponerme en contacto con el desarrollo de los Simposios sobre practicum primero, sobre prácticas externas más adelante y, al tiempo, con la REPPE (Asociación para el desarrollo del practicum y de las prácticas externas). La estancia en la Universidad de Santiago de Compostela significó un impulso importante para mi tesis doctoral que estaba en pleno proceso de desarrollo³. Por ello, agradezco a los coordinadores de este proyecto la invitación a publicar sobre este tema en homenaje al Dr. Zabalza.

El artículo intenta tomar la propuesta de los coordinadores de realizar un balance crítico de la masiva introducción del campo de las prácticas en los diseños de formación profesional, señalar algunos aspectos clave y delinear sugerencias para la mejora. A tal fin iniciaré con una breve descripción del estado en el que se encuentran los diseños de formación profesional en Argentina, en relación al campo de las prácticas. A continuación,

¹ En Argentina este hecho se produce entre los años 1971/73.

² El profesor Zabalza fue conocido como autor en nuestro país, en primer lugar, entre los docentes dedicados a la formación de maestros para el Nivel Inicial. En cambio, el libro *Diseño y desarrollo del currículum*, publicado en 1997 por la editorial Narcea, fue un texto que rápidamente se difundió entre formadores de formadores para todos los niveles y especialidades. *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, publicado en 1988 por la Universidad de Santiago de Compostela llegó a nuestras manos a partir de docentes que habían realizado intercambios previos a mi estadía.

³ Aprobé la tesis titulada “Los procesos metacognitivos en la Formación Docente. El caso de la Residencia Docente en la carrera de Ciencias de la Educación” en setiembre de 2002.

analizaré lo que considero uno de los obstáculos nodales que contribuye a neutralizar los cambios generados en los diseños curriculares: la persistencia –en las prácticas y en los supuestos que las sostienen– de concepciones instrumentalistas de la práctica. Para ello me valdré de conceptos tales como *habitus profesional* (Bourdieu, 1992; Perrenoud, 2005) supuestos básicos subyacentes (Lorez Arnaiz, 1986), tradiciones (Davini, 2015), corrupción de las teorías en las prácticas (Fronzizi, 1955) y teoría de la curvatura de la vara (Saviani, 1981). Finalmente comentaré algunos proyectos que intentan acompañar los cambios curriculares y movilizar las resistencias (Sanjurjo, 2017).

Estado actual del desarrollo del campo de las prácticas en los diseños de formación profesional en Argentina

La preocupación por la formación inicial en las prácticas profesionales ha tenido en el mundo en general, en Argentina en particular, un desarrollo muy dispar. Algunas carreras fueron diseñadas, desde su origen, como impensables sin un considerable espacio para la formación en prácticas profesionales. Carreras tales como Medicina, Enfermería, Docencia, Odontología, Arquitectura, entre otras, surgen con un considerable reconocimiento de la necesidad de incluir espacios dedicados a la formación para las futuras prácticas profesionales. Si bien, durante mucho tiempo ha predominado el modelo de formación que separa la teoría de la práctica, que le da una jerarquía superior a la teoría porque es la que informa, la que da forma a la práctica y ésta es una mera aplicación, la inclusión del campo de las prácticas en esas carreras fue un hecho indiscutible. En otras carreras se consideraba innecesario incluir ese campo hasta hace poco tiempo. Las experiencias con el mundo del trabajo quedaban libradas a la buena voluntad o interés de algunos profesores que, aisladamente, se ocupaban de ello.

La Ley de Educación Superior N° 24.521, promulgada en 1995 en Argentina, fue un hito para unificar criterios, pues establece en su artículo N° 43:

Quando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Se trata de un artículo clave para el tema que nos ocupa, pues normativiza la exigencia de incrementar la formación en prácticas para todas las carreras de formación profesional. Esa exigencia fue regulada por el estado, según lo que el mismo artículo establece. En primera instancia, fue una exigencia para las carreras consideradas prioritariamente de interés social: las del área de la salud, las ingenierías y las de formación docente; luego se extendió a todas las de formación profesional. El incremento de la intensidad de la formación en prácticas llevó a revisar el criterio aplicacionista que preveía experiencias prácticas al final de la carrera. La exigencia de la revisión del campo de las prácticas dio lugar a experiencias novedosas –como el caso de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, la que basó el diseño curricular en el trabajo con problemas de la práctica desde el inicio–, generó muchas resistencias de parte de quienes todavía sostienen posturas academicistas⁴ y puso en cuestión y revisión todos los diseños de formación profesional.

⁴ Se entiende por academicismo aquellas posturas que sostienen que para desarrollar una práctica profesional sólo es necesaria una formación teórica.

Específicamente, en cuanto a los diseños de formación docente, la década de los 90 se caracterizó por la implementación de políticas neoliberales que generaron el abandono del rol del estado en educación. Pero, en el 2007, con la creación del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente)⁵ con la finalidad de retomar la formación docente como política de estado. Ese organismo estatal produjo resoluciones, vigentes para los institutos de nivel superior dedicados a la formación docente en todo el país. La Resolución N° 24/07 del INFD regula las condiciones que deben cumplimentar los diseños de formación docente en para que tengan validez nacional. Establece tres campos formativos con porcentajes aproximados en relación a la carga horaria que cada uno debe tener: el campo de la formación específica deberá contemplar entre un 50% y un 60% de la totalidad de horas que prevea el plan, el campo de la formación general (el que abarca la formación pedagógica) deberá cumplimentar entre un 25% y un 35 % y el campo de la formación en las prácticas docentes deberá prever entre un 15% y un 25%. Además, indica que el campo de formación en las prácticas debe tener presencia en todos los años y se constituye en el eje articulador de los otros campos.

A pesar de que la normativa vino a cubrir un vacío legal importante, el campo de la formación en prácticas pre-profesionales ha tenido un desarrollo muy desigual, dependiendo de las historias institucionales y de las tradiciones formativas. En las carreras de formación docente, los institutos de nivel superior –respondiendo a su larga trayectoria pedagógica– han logrado unificar los criterios curriculares desde hace casi dos décadas, estando el campo de la práctica desde el inicio de la carrera y como eje articulador de los otros campos. En la universidad todavía siguen vigentes diseños que prevén las prácticas como un apéndice final de la carrera y es muy habitual encontrar, aún hoy, docentes que defienden explícitamente la práctica docente como aplicación de la formación teórica en las disciplinas específicas.

No obstante estas diferencias, hay un denominador común: las dificultades para comprender que el incremento del tiempo dedicado a la formación en las prácticas debe acompañarse con un cambio de perspectiva epistemológica acerca de la relación entre la teoría y la práctica. De lo contrario, se corre el riesgo de *hacer más de lo mismo*, lo que reforzaría algunos males que los nuevos enfoques intentan superar. Otro denominador común –que permite, en parte, explicar las dificultades– ha sido la falta de acompañamiento en la implementación de los nuevos diseños y la escasa discusión acerca de los fundamentos que sostienen la propuesta de incrementar el campo de la formación en las prácticas. Ello ha producido vicios que no sólo impiden alcanzar los cambios esperados, sino que habilitan posturas conservadoras en el tema que nos ocupa.

Cambiar cabezas es más complejo que aprobar diseños: la fuerza de la tradición instrumentalista de la práctica

Como explicité en la introducción, participo de una comunidad de prácticas⁶ que viene abordando el problema de la formación en prácticas profesionales desde hace

⁵ Es necesario aclarar que la formación docente en Argentina se lleva a cabo en dos instituciones de Nivel Superior: las universidades (nacionales y provinciales) y los institutos de educación superior (provinciales), ambos regulados por el Estado pero con distintos niveles de autonomía. El INFD regula el funcionamiento de los institutos. La universidad tiene mayores niveles de autonomía.

⁶ Se entiende por comunidad de prácticas a espacios autogestionarios de interacción y de mediación donde un grupo de profesionales con intereses afines reflexionan sobre su práctica, se apoyan y construyen, socializadamente, conocimientos que les ayudan a desarrollarse y mejorar sus prácticas y su profesionalización.

tres décadas, aproximadamente. Esa comunidad reúne a profesores de práctica de la universidad, de institutos de nivel superior y coformadores⁷, según la actividad de la cual se trate. La experiencia reunida como docentes de este campo, las investigaciones realizadas durante dos décadas⁸, nuestros desempeños como asesores en diversas facultades y en carreras de posgrado nos permitió reunir información y realizar análisis que fundamentan la hipótesis que intento explicitar en el título del artículo y en el subtítulo de este ítem. Dicho de otra manera, parto de la hipótesis de que una de las mayores dificultades con la que nos encontramos en la implementación de diseños de formación profesional desde enfoques reflexivos y críticos de la práctica es la persistencia –tanto en las creencias como en las prácticas de los docentes– de concepciones instrumentalistas de la práctica y de su relación con la teoría.

Para fundamentar esta hipótesis, comenzaré explicitando, brevemente, qué entiendo por concepción instrumentalista de la práctica, en contraposición a enfoques reflexivos y críticos en los que se fundamentan los nuevos diseños de formación. La brevedad de esta explicitación se debe, por un lado, al espacio del que disponemos; por otro, porque hay buenas producciones al respecto. Ello me permitirá detenerme en conceptos que ayudan a comprender las razones por las cuales esa concepción instrumentalista de la práctica –superada en las teorías– sigue ofreciendo tanta resistencia en las prácticas, sigue metiéndose en los recodos de las prácticas (Davini, 1995). Para desarrollar mi hipótesis me serviré de conceptos que explican en qué consisten esas pre-concepciones persistentes y permiten comprender los procesos de construcción de esos presupuestos. Abordaré, a tal fin, los conceptos de *habitus*, de supuestos básicos subyacentes y de tradiciones.

En un trabajo anterior (Sanjurjo, 2017) me detengo en analizar los procesos históricos y sociales que permiten explicar, en parte, la fuerza de la tradición instrumentalista. Los diversos modos de organización social y del trabajo –esclavista, feudal, capitalista– basan su *eficiencia* precisamente en promover una falsa dicotomía entre el trabajo manual y el intelectual (Sennett; 2009). Tanto la fábrica como la escuela –las dos instituciones más importantes de la modernidad– se organizan alrededor de la idea de que el trabajo intelectual precede y da forma al trabajo manual y, además, lo coloca en un plano jerárquicamente superior, otorgándole mayor poder. Algunos autores (Fernández, 1994; Garay, 2000; Sennett, 2018) señalan, desde hace tiempo, el poder subjetivante de las formas de organización social y de los mandatos institucionales. El modo de organización social y del trabajo, las instituciones en la que nos vamos formando

⁷ Denominamos así a quienes reciben practicantes en espacios de docencia y de otras prácticas pre-profesionales

⁸ Síntesis de las investigaciones realizadas:

1997/2001: Análisis comparativo entre las incumbencias que establece el plan de la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes UNR, las residencias y las salidas laborales de los graduados.

2001/2004: El diario de clases como instrumento de construcción del conocimiento profesional. El caso de la residencia docente.

2005/2007: Los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de Residencia. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación.

2006/2010: La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados de la zona sur de la provincia de Santa Fe.

2009/2011: La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación.

2012/2016: La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de la carrera de Profesorado en Bellas Artes

formatean nuestros modos de pensar, de ver el mundo y de actuar en él. Y si bien no es imposible modificar nuestras concepciones internalizadas, como se trata de percepciones que se fueron construyendo cotidianamente, acríticamente, inconscientemente, removerlas supone un trabajo sostenido que apunte a modificar cuestiones profundas, muchas veces desconocidas para quienes las sostienen. La naturalización de las construcciones sociales es un proceso común, generalizado, inconsciente y resistente al cambio que requiere de esfuerzos y convicción, tanto de parte de quien está atravesado por ese proceso como de quienes intentan ayudar a modificar esas creencias.

Entiendo por tradición instrumentalista de la práctica y de su relación con la teoría a las concepciones que reducen la práctica a la aplicación de técnicas –de allí que se las denomina, también, postura tecnicista o tecnocrática–, que derivan en una concepción aplicacionista de la práctica y normativista de la formación. Subyace a esta manera de entender las prácticas profesionales la creencia de que el trabajo profesional es similar al de un técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos. Desde este enfoque, la formación consiste en el aprendizaje de teorías y, fundamentalmente, de procesos técnicos que luego serán aplicados en situaciones que ponen en contacto con el mundo del trabajo al final de la formación y como una simple inmersión. El profesor a cargo del espacio de prácticas y residencias cumple un rol de supervisión, de control para que las prácticas se desarrollen tal cual fueron previstas. Se establece un ideal de desempeño al que el futuro profesional debe ajustarse. Los docentes a cargo de la formación ejercen una función disciplinadora, un papel modelizador que le impide tener en cuenta la heterogeneidad de los contextos y la complejidad de las prácticas. El trabajo posterior de las experiencias en las clases de las instituciones de formación suele ser escaso y a veces consiste sólo en la corrección de los proyectos y en evaluar la adecuación de las experiencias al modelo prefijado.

Las propuestas actuales de cambios en los diseños de formación en prácticas profesionales se basan en aportes de enfoques reflexivos y críticos. Ambos surgen en contraposición a la perspectiva tecnocrática y positivista de entender la práctica. Los enfoques reflexivos sostienen que la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los profesionales en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales. Los profesionales construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos. Se entiende la formación como un largo trayecto, como un proceso de construcción subjetivo y social, en el cual no siempre la formación inicial y las acciones planificadas de desarrollo profesional tienen la incidencia esperada, reconociéndose la fuerza de los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y los procesos de socialización profesional (Schön, 1998; Perrenoud, 2005).

Estas contribuciones permitieron superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática a partir del reconocimiento de que los prácticos piensan cuando actúan, que es imposible que no lo hagan y que la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales las creencias, los valores y el conocimiento de quien las lleva a cabo juegan un papel importante. Además, que subyace a toda práctica una lógica posible de ser comprendida y modificada.

Esta manera de entender la práctica se fundamenta en una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional y, por ende, la formación. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre ésta y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. La formación deberá centrarse, entonces, en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las teorías y a construir teorías a partir de las prácticas.

Los enfoques críticos agregan un grado de profundidad y complejidad a la problemática de la formación de profesionales, articulándola a problemas de valores e intereses sociales y otorgándole una función emancipadora. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos determinados, respondiendo a intereses concretos y su articulación es dialéctica. La teoría crítica persigue no solamente el cambio del pensamiento y del conocimiento individual de los docentes, sino el compromiso con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El enfoque crítico es heredero de los aportes de Bourdieu (1992) para quien las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos. Para comprender la complejidad del proceso de construcción subjetivo y social de las prácticas, las dimensiones no racionales de nuestras acciones, recuperamos del mismo autor el concepto de *habitus*, entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción a través de diversos mecanismos. Son esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Se caracterizan por no ser fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, se expresan con relativa certeza en sus afirmaciones, son poco complejos y resistentes a los cambios.

Bourdieu entiende el *habitus* como la gramática generativa de las prácticas, como el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones. El *habitus profesional* actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que toda acción profesional, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que adherimos.

El *habitus* se aprende mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la consciencia. La incorporación inconsciente del *habitus* mediante la socialización supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir prácticas adecuadas a los grupos de pertenencia y a la situación, respondiendo al interés por participar en diversos campos sociales. A través del *habitus* se incorpora, se hace cuerpo, el grupo social de pertenencia.

El concepto de supuestos básicos subyacentes, tomado de Lores Arnaiz (1986), resulta también esclarecedor para referirnos a las concepciones internalizadas

inconscientemente. Se entiende por tal, las concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales que el sujeto va construyendo a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un grupo social, a una comunidad científica determinada, sus lealtades ideológicas, políticas, entre otras. Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados o no hay preocupación porque así sea. Son básicos porque son las columnas vertebrales que sostienen teorías y prácticas. Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quienes los sostienen. Loes Arnaiz lo utiliza para analizar los supuestos no demostrables en los que se basan todas las teorías, pero es extrapolable al análisis de las prácticas. Resulta potente para comprender las concepciones que subyacen a nuestra toma de decisiones y permite tomar conciencia de las contradicciones que a veces se producen entre nuestras prácticas y las teorías que decimos sostener.

El desarrollo realizado tanto del concepto de *habitus* como del de supuestos básicos subyacentes permite comprender que si bien se trata de procesos subjetivos y subjetivantes –en el sentido que juegan un rol importante en la construcción de nuestras subjetividades– son producto de procesos sociales. La construcción del *habitus* es contextualizada, producto de sistemas de valores y acciones colectivas. Los presupuestos en los que se sostiene el *habitus* son consecuencias de pertenencia y lealtades a momentos históricos, a grupos sociales determinados. Cuando algunos supuestos básicos o *habitus* tienen la suficiente fuerza como para perdurar en el tiempo –más allá incluso de su valoración explícita– se constituyen en una tradición.

Entiendo por tradición las 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. (Davini, 1995, p. 20)

La articulación de los conceptos trabajados permite inferir que la concepción instrumentalista de la práctica se constituye en una tradición porque responde a configuraciones construidas históricamente, se ha incorporado a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, resiste a los cambios a pesar de que las teorías demuestren la necesidad de superar las visiones a la que respondió, sobrevive en las prácticas más allá de que las normativas intenten batallar contra ella. Es producto de *habitus* profesionales porque se trata de esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas, esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. De allí su persistencia. Además, se sostiene en supuestos, creencias y valoraciones no demostrables o que ya fueron contradichas por investigaciones y teorías construidas a través de la actividad científica. Es habitual, incluso, que las prácticas se contradigan con las propias convicciones teóricas, pues una cosa es comprender y coincidir, otra pensar y actuar con *otra cabeza*.

Las innovaciones implementados en el campo de la formación en prácticas sin el acompañamiento necesario del cambio de *cabezas*, de un trabajo sostenido para contribuir en la deconstrucción de la tradición instrumentalista de la práctica, ha provocado algunas desviaciones y riesgos que trataré de explicar a través de dos

conceptos clave: el de corrupción de las teorías en las prácticas y el de curvatura de la vara.

El concepto de corrupción de las teorías en la práctica –entendido como el proceso a través del cual se produce una simplificación de las teorías al ser interpretadas y puestas en acto por los docentes sin la suficiente apropiación de los principios que la originaron– es tomado de Frondizi (1955). En el artículo citado en las referencias bibliográficas, el autor analiza la simplificación o deformación que las ideas de la escuela nueva sufrieron en la interpretación que hicieron algunos docentes en la práctica, proceso al que llama corrupción de las teorías. Entre otros, analiza principios de la escuela nueva tales como los de actividad, libertad, interés mostrando cómo sufrieron diversas deformaciones a partir de interpretaciones que no respetan los principios originales que sostuvo la teoría.

Este concepto ha resultado didácticamente potente para analizar el proceso de corrupción de otras teorías en las prácticas. En el tema que nos ocupa, resulta prometedor para analizar el riesgo de corrupción que puede resultar de erróneas interpretaciones del principio de *aprender de la práctica* aportado ya por el movimiento de la escuela nueva (Dewey, 1933) y resignificado por las teorías reflexivas (Schön, 1989; Perrenuod, 2005). Dichos aportes han mostrado que la práctica es fuente de conocimiento, que los prácticos piensan y toman decisiones mientras actúan y que la reflexión sobre las decisiones tomadas y las consecuencias que produjeron les posibilita incrementar su conocimiento práctico, en el caso de los profesionales, su conocimiento profesional. Ese principio, construido a partir de investigaciones acerca de cómo actúan los profesionales cuando toman decisiones prácticas, ha permitido comprender la necesidad de poner a los futuros profesionales en contacto con las prácticas desde muy temprano en la formación pre-profesional. Pero ninguna investigación o aporte desde este enfoque sostiene que no es necesaria la formación teórica. Por el contrario, todos señalan que la mera práctica, sin el acompañamiento de apoyaturas teóricas que permitan realizar confrontaciones fundamentadas, puede ser sumamente perniciosa pues puede derivar en una formación meramente artesanal que lo único que logre sea reforzar los *gajes* de la profesión, el *habitus* profesional internalizado acríticamente. Entender que los nuevos diseños proponen que la formación gire alrededor de la práctica, sin las suficientes apoyaturas teóricas, es una posición que hemos encontrado en algunas comunidades de práctica y que no sólo corrompe el sustento teórico de los enfoques reflexivos, sino que aviva la reacción conservadora de quienes siguen sosteniendo que sólo basta la teoría o que ésta debe tener una jerarquía y un lugar desmedido en el currículum.

Se podría presuponer que son actitudes que irán acomodándose durante el proceso, pues la teoría de la *curvatura de la vara* (Saviani, 1981)⁹ sostiene que cuando las teorías y prácticas se gestan en fuerte oposición a las predominantes llegan a adoptar posiciones extremas hasta que logran un punto medio. Estoy convencida de que la implementación de innovaciones fundamentadas, como lo es la ampliación del campo de las prácticas en los diseños de formación profesional, no puede quedar librada al azar de movimientos pendulares.

A modo de cierre de este ítem sintetizaré algunas de las corrupciones, riesgos, presupuestos que circulan alrededor del incremento de las prácticas en los diseños

⁹ Saviani toma dicho concepto de Lenin, quien refiriéndose a los movimientos políticos justifica su posición radicalizada a través de esa metáfora.

de formación profesional y que necesitan de acciones que posibiliten su revisión. Comprenderlos permitirá prevenirlos a partir de proyectos de acompañamiento.

Un supuesto que acompañó la implementación de los nuevos currículum es que basta un buen diseño, la programación de buenos entornos y buenos dispositivos para garantizar los cambios esperados. La realidad ha demostrado que es insuficiente, que los buenos diseños y buenos entornos fracasan si no hay docentes que se apropien de los enfoques que los sustentan. Precisamente, a diferencia de los modelos tecnocráticos de formación profesional –los que ponen en el centro de la escena pedagógica el método, las técnicas–, para los enfoques reflexivos y críticos el principal instrumento es el propio docente, su creatividad y su conocimiento profesional.

Otro presupuesto es que incrementar las horas de prácticas basta, de por sí, para garantizar los cambios esperados. Como señalamos más arriba, si incrementamos las horas dedicadas a las prácticas pero se siguen realizando actividades desde una concepción instrumentalista, estamos incrementando, también, los males que estos nuevos diseños dicen venir a superar. En algunos casos, la exigencia de ese incremento, sin el suficiente conocimiento de los fundamentos, llevó a confundir prácticas con trabajos prácticos. En un caso, se incluyó en el campo de las prácticas todos los trabajos prácticos que se realizaban en las distintas asignaturas. Sin desconocer que muchos trabajos prácticos que se venían realizando en diferentes espacios curriculares pueden apuntar a la formación en prácticas pre-profesionales, requerirían un ordenamiento, jerarquización y secuenciación y la inclusión de prácticas sistemáticas en terreno.

Por otra parte, una posible desviación de los enfoques reflexivos señalado por las teorías críticas, es la adopción de ciertas posturas psicologistas e ingenuas que analizan cómo piensan y cómo actúan los docentes sin tener en cuenta los contextos, las condiciones y los intereses antagónicos que se ponen en juego; posturas que consideran que el cambio de pensamiento genera linealmente el cambio en las prácticas. Una perspectiva crítica supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción, intereses. Por ello considero que la perspectiva reflexiva¹⁰ debe complementarse con los aportes de los enfoques críticos.

Algunas experiencias que pretenden acompañar los cambios en el campo de las prácticas

Como traté de fundamentar en el ítem anterior, el cambio de perspectiva –entre docentes y responsables de la implementación de los nuevos diseños– desde la tradición instrumentalista hacia enfoques reflexivos y críticos no se garantiza con sólo disponer de nuevos currículum. Es necesario acompañar las innovaciones –que no suponen sólo un cambio técnico sino de supuestos internalizados– con propuestas formales y sistemáticas y promover la socialización más o menos permanente de las prácticas. La socialización de las prácticas reflexivas es una vía de incalculable valor. “La orquestación de los habitus obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo, lo que no resulta fácil, sino también a una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen las relaciones con los demás” (Perrenoud, 2006: 159). Ni el habitus ni la actitud reflexiva se construyen en solitario y espontáneamente; por ello, es necesaria una acción sistemática para su revisión.

¹⁰ Nos referimos con este concepto a los enfoques denominados por otros autores: perspectiva práctica, teorías hermenéuticas reflexivas.

Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes. (Perrenoud, 2006: 43)

La construcción del habitus tiene en cada sujeto aspectos singulares, pero se inscribe en la historia de toda la generación a la que se pertenece, a la cultura y a la historia de la que se forma parte.

Partiendo del convencimiento acerca de lo antedicho, a finales de los 90, década en la que se introdujo el campo de las prácticas en los diseños de formación docente –de forma muy genérica, sin especificaciones de ningún tipo– un grupo de profesores de práctica de la universidad y de institutos de formación docente constituimos una comunidad de prácticas que realizó actividades de investigación y de autoformación hasta la actualidad. En muchas de esas actividades se fueron integrando a los practicantes y a los co-formadores. Esa comunidad posibilitó la construcción de marcos teóricos comunes y de dispositivos de formación. Dado el espacio del que disponemos comentaré brevemente las experiencias más destacables.

Conformamos una red de profesores de práctica –con el objetivo de socializar preocupaciones y propuestas– constituida por más de cuarenta docentes, que comenzó a reunirse periódicamente para socializar preocupaciones y experiencias, lo que finalmente se proyectó como dos capacitaciones presentadas y aprobadas por el Ministerio de Educación provincial y por la universidad. 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 pedagógica-formación específica.

Fue necesario generar un formato novedoso, ya que se trataba de una capacitación socializada entre un grupo de expertos en la temática. Alternativamente todos los profesores de la red fueron 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 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 de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (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”, coordinado por la cátedra de Residencia Docente de la universidad y participaron cuarenta y tres profesores de catorce institutos provinciales. La investigación se desarrolló durante cinco años y abarcó el estudio de principiantes graduados de los profesorado de Nivel Inicial, de Nivel Primario, de Educación Física y de diversas disciplinas de Nivel Medio. La investigación completa fue publicada (Sanjurjo y otros, 2011) y los docentes participantes presentaron producciones parciales en congresos y en revistas institucionales. Parte del grupo publicó un libro que es consultado en todas las instituciones de formación docente del país y en

el extranjero (Sanjurjo y otros, 2009) relacionado con los nuevos enfoques y dispositivos de formación. La red diseñó, además, propuestas dirigidas a los docentes co-formadores y a los recién graduados. Con algunas interrupciones la red continúa sus actividades.

En base al interés que despertaron esas actividades y a la persistencia de nuestra preocupación por apoyar los cambios curriculares, a través del acompañamiento de quienes iban a concretarlos, en el 2014 la cátedra de Residencia Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) puso en marcha una Maestría en Práctica Docente, de carácter académica, dirigida a docentes dedicados a la formación en prácticas, a directivos de las instituciones de formación inicial, de las instituciones de inserción y a docentes co-formadores. El interés que despertó la Maestría –ya terminaron de cursar dos cohortes y se está desarrollando una tercera con maestrandos de distintas provincias del país y del extranjero– entre docentes del campo de la formación en prácticas profesionales y entre quienes 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, que se puso en marcha durante el año 2019, dirigida tanto a aquellos docentes directamente relacionados con el acompañamiento y supervisión de las prácticas pre-profesionales, como así también a autoridades responsables de la elaboración y concreción de proyectos de formación continua de profesionales y a profesionales preocupados en su propio desarrollo. El proyecto supuso conformar equipos con docentes de otras facultades de la universidad, 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 realizan de acuerdo a su especialidad de base o de desempeño: en el campo de la salud, en el campo de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, en el campo de las ciencias sociales, jurídicas y económicas y en el campo de la docencia.

En las dos maestrías, los docentes que se han ido incorporando a la cátedra de Residencia Docente son becados y los co-formadores de la cátedra que lo deseen pueden obtener media beca. Ello posibilita la construcción de marcos teóricos comunes. Muchos de ellos cursaron los seminarios y talleres centrales, pero manifestaron su falta de interés en la realización de una tesis. Por tal motivo, el grupo coordinador de ambas maestrías presentó un proyecto de Especialización¹¹ en Práctica Docente, el que seguramente se pondrá en marcha durante el presente año y permitirá obtener un título de posgrado a los cursantes no interesados en las maestrías y uno intermedio a los maestrandos.

Si bien se trata de proyectos focalizados y circunscriptos a una realidad determinada pueden resultar alentadores para la construcción de otras alternativas de desarrollo profesional de los docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales.

¹¹ Las ofertas de posgrado en las universidades consisten en Especializaciones, Maestrías y Doctorado. Las especializaciones requieren menos horas de cursado que las otras ofertas y la elaboración de un trabajo final integrador, que en este caso es la elaboración de un proyecto de intervención en el campo de las prácticas. La Maestría profesional supone la puesta en marcha de ese proyecto y la elaboración de un informe. La académica finaliza con una investigación.

Referencias

- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. México: Taurus.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1989 [1933]). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fronidzi, R. (1955). *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*. Cuadernos de Ciencias de la Educación II. Argentina: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para pensar las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lores Arnaiz, M. del R. (1986). *Hacia una nueva epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Belgrano.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia en Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura Económica.
- Porta, L., Martínez, C. (2014). *Pasiones, Roberto Kuri*. Mar del Plata: Eudem.
- Sanjurjo, L., Alfonso, I., Caporossi, A., España, A., Foresi, M.F., Hernández, A.M. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y otros (2011). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción laboral de los graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Sanjurjo, L. (2017). Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. *Actas del Simposium Recursos para un Practicum de calidad*. Poio, España: REPPE.
- Saviani, D. (1981). Escola e democracia ou a “teoría da curvatura da vara”. *Revista da ANDE*, 1(1).
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, Barcelona.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. España: Anagrama.
- Sennett, R. (2018). *Construir y habitar. Ética para la ciudad*. España: Anagrama.
- Yedaide, M.M., Álvarez, Z., Porta, L. (2016). Sentidos de la Pasión. *Episteme*, 5(6), 11-18.