

## Configuraciones del espacio de la práctica “entre” contextos formativos: El caso de un instituto de formación docente isleño

### Configurations in the practice field “between” learning processes contexts: The case of an institute of teacher formation

Sandra Nicastro\* y María Aleu\*\*

\*Universidad de Buenos Aires

\*\*FLACSO - CONICET

#### Resumen

Este trabajo presenta la experiencia desarrollada en el marco del Proyecto de Extensión “El análisis de dispositivos innovadores de formación en contexto” (UBANEX) llevado a cabo en un instituto de formación docente ubicado en el delta de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Desde un encuadre que tiende a privilegiar el análisis y la definición colectiva de algunos de los problemas clave para la formación docente desde la singularidad del contexto, este artículo ronda en torno a dos hipótesis centrales. La primera de ellas se refiere específicamente a elementos propios de la investigación en este campo. En particular, trata de la producción de conocimiento bajo un encuadre que privilegia en su análisis la posición del investigador como una posición implicada que, simultáneamente a la comprensión del fenómeno, intenta provocar una ruptura en los significados habituales que se construyen alrededor de las situaciones de fragmentación. La segunda hipótesis, vinculada al objeto de investigación planteado, se refiere a las configuraciones que se producen entre los significados y las prácticas docentes que se construyen y desarrollan en el ámbito de la formación, y aquellos significados y prácticas que se construyen y desarrollan en las escuelas como ámbito de trabajo.

**Palabras clave:** Formación docente, práctica, investigación, intervención.

#### Abstract

This paper presents the experience developed in the Project of Extension “The analysis of innovating devices of training in context” (UBANEX), carried out in an institute of educational training in the Delta of the province of Entre Ríos (Argentina). From a perspective that privileges the analysis and

---

#### Correspondencia con las autoras:

**Sandra Nicastro**, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Güemes 1433, Vicente López. Provincia de Buenos Aires. E-mail: nicastrosandra@hotmail.com

**María Aleu**, FLACSO Regional Buenos Aires. CONICET.

Malabia 2439 Piso 3. Dpto. 31. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

E-mail: aleumaria@yahoo.com

the collective definition of some of the key problems for the educational training from the singularity of its context, this article develops two central hypothesis. The first one refers specifically to the subjects of investigation in this field, especially producing knowledge from a perspective that privileges the investigator position as participant, tries to stir a break in the common meanings that are built around fragmentary situations, at the same time. The second hypothesis, linked specifically to the object of investigation in this article, refers to configurations that are produced among the meanings and the educational practices that are built and developed in the formation area and those meanings and practices built and developed in schools as professional areas.

**Keywords:** Educational training, practice, intervention, research.

Este trabajo presenta la experiencia desarrollada en el marco del Proyecto de Extensión “*El análisis de dispositivos innovadores de formación en contexto*” (UBANEX) llevado a cabo en un instituto de formación docente ubicado en el delta de la provincia de Entre Ríos (Argentina) desde septiembre de 2008 a octubre de 2010<sup>1</sup>. Dicho proyecto, se propuso desarrollar una instancia de asesoramiento y puesta en marcha de un dispositivo de autoevaluación institucional, dirigido a elaborar un estado de situación sobre desarrollo curricular del trayecto de la práctica en un instituto de formación docente que atiende la ruralidad isleña. El instituto forma maestros para la enseñanza primaria y en sus orígenes contó con la especialidad en educación rural. Actualmente, más allá de no estar en vigencia esta modalidad para la formación docente, el espacio de la práctica se organiza a partir de instancias de observación, práctica y residencia en dos tipos de escuelas: aquellas que se encuentran ubicadas en las islas, denominadas por los entrevistados como “escuelas de agua” y aquellas que se encuentran en el continente, llamadas “escuelas de tierra”. En unas y en otras, los estudiantes desarrollan además de las actividades previstas en el diseño curricular, otro conjunto de actividades propias de las escuelas ubicadas en contextos rurales e isleños que, como veremos más adelante, se constituyen en un rasgo peculiar de este tipo de formación<sup>2</sup>.

Los propósitos que orientaron el trabajo estuvieron vinculados con generar espacios de análisis y reflexión sobre la experiencia que los estudiantes realizan en las instancias curriculares que componen el trayecto de la práctica, desde la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y maestros de escuelas destino. Asimismo, se procuró producir información que permitiera plantear

1 Proyecto UBANEX (Resolución N° 6510-Rec) “El análisis de dispositivos de formación en contexto”. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora: Sandra Nicastro. Co-directora: Marcela Adreozzi. Colaboradoras: María Aleu y Gabriela Gelberg.

2 Recordemos que muchas de estas escuelas son de personal único y aún en el caso en que cuenten con más personal, los maestros realizan actividades vinculadas con la manutención y sostenimiento edilicio, la gestión y preparación de alimentos para los alumnos, o el cuidado de aquellos otros que, más allá de la jornada escolar y dada las distancias y los problemas en el transporte, deben quedarse a vivir en las escuelas.

algunas líneas de desarrollo institucional y curricular que enriquezcan la propuesta formativa que el instituto venía sosteniendo hasta el momento.

Si bien se trató de un proyecto de extensión, el encuadre de trabajo estuvo basado en los principios y metodología de la investigación cualitativa, tendiente a recuperar los significados que circulan en el instituto y las escuelas sobre el trayecto de la práctica.

En este sentido, el plan de trabajo llevado a cabo se organizó alrededor de cuatro etapas. La primera de ellas estuvo orientada a la reconstrucción del trayecto de la práctica desde la perspectiva de diferentes actores. Para ello se realizaron entrevistas destinadas a explorar la visión que portaban los supervisores, directivos, docentes de práctica, estudiantes y egresados del instituto sobre las condiciones actuales de escolarización, los desafíos que enfrenta la formación docente y el lugar que ocupan las instancias de práctica en el desarrollo profesional de los estudiantes.

La segunda etapa, se focalizó en la experiencia que realizan los estudiantes en las escuelas destino a partir del acompañamiento a los alumnos residentes durante una jornada completa de trabajo en cuatro escuelas (dos escuelas ubicadas en el continente, en las cercanías del instituto y dos escuelas de las islas). En todos los casos, se mantuvieron entrevistas con los maestros que reciben a los practicantes en cada una de estas escuelas.

La tercera etapa se organizó en el marco del trabajo al interior del equipo. La misma tuvo como objeto central el análisis de la información producida en las instancias previas y elaboración de líneas de interpretación diagnóstica sobre el caso.

La última etapa implicó una jornada de análisis con participación de todos los actores involucrados en la experiencia. Lo anterior incluyó momentos de devolución de la información producida y momentos de intercambio y producción colectiva de recomendaciones que contribuyan a profundizar el alcance formativo de las prácticas.

Este artículo intenta recuperar lo trabajado en las

primeras tres etapas del proyecto a partir de dos hipótesis centrales. La primera de ellas surge alrededor de cuestiones propias del encuadre de investigación sobre el que se desarrolló la experiencia. En particular, lo anterior refiere a la producción de conocimiento bajo un encuadre que privilegia en su análisis la posición implicada del investigador que, simultáneamente a la comprensión del fenómeno, intenta provocar una ruptura en los significados habituales que se construyen alrededor de las situaciones de fragmentación.

La segunda hipótesis, vinculada específicamente al desarrollo del trayecto de la práctica en la formación de los docentes, remite a las configuraciones que se producen entre los significados y las prácticas docentes que se construyen y desarrollan en el ámbito de la formación, y aquellos significados y prácticas que se construyen y desarrollan en las escuelas como ámbito de trabajo. Los mismos se refieren a la escuela como organización, a la posición institucional del alumno y del docente, la relación pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros. Se sostiene que entre estos contextos se configura un modelo y formato pedagógico que no parece revestir el nivel de quiebre y conflictividad que es habitual en estos espacios formativos, tal como lo vienen demostrando diversas investigaciones sobre el tema<sup>3</sup>.

## Acerca de la posición del investigador

Desde el momento en que iniciamos la experiencia, las características del lugar en el que se encuentra el instituto, tanto en términos geográficos como comunitarios, provocaron un conjunto de sensaciones diversas –muchas veces contrapuestas– entre los

<sup>3</sup> En el ámbito de la formación docente se han realizado en las últimas décadas una serie de trabajos que, desde diferentes enfoques y perspectivas, se han detenido a abordar las transformaciones de la formación docente en nuestro país y los problemas que la configuran en el presente. Desde esta preocupación algunas indagaciones se han centrado particularmente en el análisis de las tradiciones en la formación de los docentes y sus huellas en las configuraciones actuales de la formación (Davini, 1995) En otros casos, las reflexiones giraron alrededor de qué significa formar docentes hoy, profundizando en el impacto de la formación en el desempeño de maestros y profesores y los factores que participan en esta cuestión nodal de la formación docente (Diker y Terigi, 1997). Desarrollos más recientes han ido avanzando en el estudio del aprendizaje situado en las prácticas, focalizando en las residencias (primeras experiencias prácticas docentes) consideradas desde el papel formativo que tienen en la construcción de la experiencia de los sujetos, así como en la influencia del contexto escolar en la conformación de la identidad del magisterio (Davini, 2002). Otras producciones han analizado las vinculaciones entre la biografía escolar o las huellas de la experiencia vivida desde la posición de alumnos en el desarrollo profesional de docentes noveles, aportando nuevos interrogantes acerca del lugar de la formación en la interrogación o convalidación de esa experiencia vivida y su impacto en el desarrollo profesional futuro (Alliaud, 2004).

miembros del equipo. Quizás sea esa la razón por la cual, en un primer momento, el análisis del caso se organizó alrededor de las dificultades que imprimía la adversidad del contexto. Condiciones que, si bien suelen caracterizar gran parte de las zonas rurales de nuestro país, en este lugar parecían vincularse de un modo especial con la precariedad.

Si bien el instituto de formación docente se localiza en una zona que se encuentra a tan sólo 180 km. de la Ciudad de Buenos Aires, la sensación de aislamiento no tuvo para el equipo correlato con esta distancia. Entre los datos que probablemente contribuyeron a sostener esta situación es posible señalar los siguientes: sus habitantes no cuentan con un servicio de transporte público regular que garantice el fácil acceso al pueblo desde las rutas más próximas. Esta situación se vio agravada durante gran parte del trabajo de campo por un conjunto de reclamos sociales que interrumpieron por largos períodos la circulación por las rutas más cercanas a la localidad. Asimismo, en los últimos años se ha vuelto cotidiano convivir con inundaciones prolongadas que por momentos obligan a parte de la población a suspender las actividades, cerrar las escuelas y los negocios, para ocuparse de la evacuación de las casas de familia. A esta situación, propia de la geografía y el clima del lugar, se suman otras características vinculadas a la precariedad del trabajo y la empleabilidad, la falta de recursos, infraestructura y servicios públicos (por ejemplo agua potable, transporte por tierra y agua y atención sanitaria). En algún sentido, es posible pensar que estos rasgos no hacen más que poner en evidencia algunas de las transformaciones en la lógica del funcionamiento estatal que tienen un fuerte impacto en la vida cotidiana y profundizan, como veremos más adelante, procesos de fragmentación del lazo social, segregación y vulnerabilidad.

El hecho de que la primera aproximación en nuestro análisis tomara como eje estas características contextuales puede hallar más de una explicación. No sólo se encuentra directamente asociado al enfoque situacional en el que se basa el marco metodológico de este trabajo sino, además, a que el equipo en su posición de indagación resultó profundamente implicado e impactado ante las observaciones y los relatos que los entrevistados hacían de su vida y trabajo cotidiano. Como si de alguna manera, nuestras expectativas estuvieran ligadas a encontrar algún tipo de ordenamiento entre lo que nosotras y nuestros entrevistados veíamos, explicábamos y entendíamos en esa situación.

En cierto modo, la experiencia que atravesó el equipo puede ser comprendida en el marco de la dinámica propia de los fenómenos de sobreimplicación e implicación. La sobreimplicación, en tanto relación, tiende a sostener explicaciones habituales ligadas a lo instituido, impidiendo la irrupción de cualquier cuestionamiento. Asimismo, promueve la sumisión de los sujetos a ese orden establecido

a fin de que el mismo no se vea alterado. Este fenómeno interfiere en el proceso de análisis ya que prioriza la producción de una ideología que sostiene la naturalización, la aceptación de lo establecido y la individualización, antes que la producción de un tipo de reflexión y pensamiento que interpele estas lógicas y promueva situaciones de mayor participación y colaboración, propias de los fenómenos de implicación.

En nuestro caso, la sobreimplicación se expresó en aquellos momentos en los cuales las explicaciones en torno a la pobreza, las inundaciones, la marginalidad y la exclusión actuaban como organizadores claves del análisis y funcionaban como una respuesta que replicaba aquello que intentaba dilucidar. De este modo, frases que se repetían dentro del equipo como: “...parece que han quedado detenidos en el tiempo...”, “...es que sin las mínimas condiciones no se puede esperar más de lo que hacen...”, “...sólo llegar hasta allí diariamente y en las condiciones lo hacen resulta verdaderamente heroico...”, daban cuenta de un efecto que hablaba más del texto que el equipo estaba construyendo sobre el caso, que de la cotidianidad del instituto y su contexto social, histórico y geográfico.

En un segundo momento, y a partir de la relectura de los materiales en otro tiempo de trabajo colectivo, el eje del análisis se centró en la implicación del equipo. En este punto, fue posible advertir que aquellas explicaciones estaban al servicio de espejar los datos más explícitos y cerrar la comprensión acerca de lo no dicho, antes que favorecer algún tipo de interrogación ligado al análisis de esa implicación.

Al igual que la sobreimplicación, la implicación es un conjunto de relaciones que en muchos casos se asocia a la idea de compromiso y de pertenencia, entendidos como juicios de valor. Sin embargo, en relación con la posición del equipo de investigación este no es el punto central -el de juzgar el rol del investigador como sujeto comprometido con la situación- sino lo que se produce en el análisis de su implicación, en tanto operación que hará visible un conjunto de significados que interpelan y provocan las relaciones ya institucionalizadas.

De algún modo, este análisis permitió advertir que no estábamos sólo ante un contexto adverso sino más bien ante una situación educativa que Zerbino (2007) definiría como de “alta complejidad”, en tanto “las variables espaciales y temporales (...) entran en conflicto con los formatos tradicionales que organizan la transmisión educativa en las escuelas.” (p.6).

Reconocer que el material recogido daba cuenta de lo que ocurre en una institución educativa en tanto situación de alta complejidad, permitió que la preocupación por el contexto no implique un énfasis que pudiera desplazar el eje del análisis y sostener la centralidad de nuestro objeto, vinculado a comprender las configuraciones propias de los espacios de la práctica en la formación docente.

En el marco de esta línea de interpretación resulta

posible sostener que la transmisión de determinadas rutinas y modalidades habituales de entender y resolver situaciones constituye un rasgo central de la formación ya que, en parte, será esto lo que le permitirá a futuro lidiar con las situaciones cotidianas de las escuelas de la zona. Algunas de estas realidades consisten en que no funcionan las lanchas que llevan a los maestros, profesores, alumnos y estudiantes a las escuelas; que se inunde el instituto; que los profesores no lleguen a dar clase por problemas en la ruta; que se deban modificar una y otra vez los cronogramas. Como si uno sostuviese que formarse como maestro en ese y para ese contexto rural e isleño requiere del pasaje de esas rutinas y de la producción de estrategias para convivir con esa situación en la cual lo emergente aparece como regla. No advertir que esas rutinas forman parte de la cotidianidad impide comprender la forma en la que estos sujetos habitan cotidianamente su espacio y la necesidad de contar con esta transmisión. Desde aquí, no se trata de buscar en estos contenidos aquellas rutinas que garanticen la solución inmediata a determinadas situaciones, sino de entender que las mismas resultan eficaces para trabajar con la adversidad que presenta este contexto.

Siguiendo esta hipótesis, nuestro análisis intentó interrumpir la lógica lineal entre la constatación de estas limitaciones y su solución, entre la posibilidad de saldar todas las condiciones materiales. Esto permitió reconocer que la construcción de un espacio y un tiempo propicios para educar en situaciones de alta complejidad requiere que, por momentos, dos operaciones se den simultáneamente. Por un lado, es necesario intentar *garantizar* el espacio formativo (en tanto sostenimiento del ciclo lectivo), pero en simultáneo, *sostener la interrogación* no sólo sobre qué condiciones son requeridas para la formación sino, además, de qué manera esta situación de alta complejidad produce efectos en la educación de los niños y en la formación de los maestros.

Con esto queremos decir, y a modo de ejemplo, que no contar con un transporte por agua en una zona que se inunda frecuentemente y suspender reiteradamente las clases (a veces por tiempo indeterminado), es un riesgo que no se soluciona a través de una salida instrumental como podría ser una buena planificación didáctica (entendida como un herramienta de ajuste entre espacios, tiempos y contenidos). Esta situación tiene efectos que van mucho más allá de cumplir con los contenidos del programa o lo que estipula un diseño curricular para un año lectivo, y las explicaciones de lo que ella produce no puede tomar como objeto a los docentes y su capacitación, los alumnos y sus capacidades, la familia y sus intereses, la institución y su hospitalidad, el pueblo y sus condiciones. Tanto la salida instrumental como estas explicaciones obstinadas no hacen más que ocultar la posibilidad de interrogarse acerca de las consecuencias que tienen la interrupción en los contextos de formación, de la relación

“entre” espacio, tiempo y formato escolar. En este sentido, ¿qué significa ser maestro en estas condiciones en donde el desencuentro entre espacio, tiempo y formato pareciera ser estructurante? ¿De qué manera el encuadre de un equipo de investigación puede interrumpir, desde un lugar de extranjería, lo que resulta habitual y conocido y habilitar allí un pensar en torno a lo político?

## El fenómeno de acoplamiento entre contextos formativos

Tal como adelantamos, la segunda hipótesis que presentamos en este trabajo se encuentra vinculada directamente con la advertencia de las configuraciones que se establecen *entre* el instituto y las escuelas, entendidos como contextos de formación. Tomando aquí algunas hipótesis de Barbier (1999) respecto a aquello que caracteriza el mundo de la enseñanza, el mundo de la formación y el de la profesionalización, cabe pensar que las relaciones entre estos mundos son en sí mismas configuraciones que resaltan las interdependencias, los interjuegos, las tensiones y fluctuaciones entre unos y otros.

Señalar el “entre” estas dos organizaciones como un punto de análisis central no implica más que destacar uno de los rasgos que las definen en sí mismas: su relación inagotable con otras organizaciones. Asimismo, no significa oponer dos lógicas o formatos distintos sino advertir la trama de relaciones en la que se inscriben los sujetos como miembros de la organización, participando de intercambios, pasajes y recorridos que repercuten en sus propias trayectorias de formación. Justamente por esto hablamos de configuraciones, ya que el interés no está puesto en mostrar un movimiento que tiene como propósito marcar las diferencias entre lo uno y lo otro, el adentro y el afuera, lo cercano y lo lejano, la escuela y el instituto, sino hacer hincapié en las oscilaciones entre estos términos, sus posibles mixturas y los diferentes tipos de combinaciones y significaciones que pueden darse.

En este marco, la idea de configuración se encuentra vinculada a identificar y analizar los rasgos propios de esa trama, más que intentar clarificar los límites de cada institución y su aporte o lugar en la relación. En un intento de avanzar en la comprensión de la expresión dinámica de estas configuraciones, apelamos casi metafóricamente a la idea de acoplamiento, enfatizando allí lo relativo a la ligadura, el lazo y la puesta en relación.

En principio, la idea de acople remite a la imagen de ensamble, encaje, engarce, soldadura de piezas que, por cierto, nunca están fijas sino que siempre están en movimiento. La idea de movimiento es clave aún cuando existe la expectativa de un tipo de “*encaje*” exacto. En sentido estricto, este ajuste nun-

ca es perfecto ya que si esto fuera así, sin resto, sin falla, dejaríamos de hablar de movimiento, y la idea de acople de partes se asemejaría más al encaje de las piezas de un *puzzle* que a un engranaje dinámico.

A partir del análisis de los datos se definieron, en principio, dos modos de acoplamiento entre el instituto y las escuelas: el primero en el cual prima la percepción de desligadura de un mundo en relación con otro;<sup>4</sup> el segundo, que se caracteriza por una trama en la cual se destaca el acomodamiento y ajuste entre estos universos institucionales.

El primer caso se expresa al menos en dos tipos de relación entre el instituto formador y las escuelas destino. Uno más cercano a los fenómenos de la ajenidad y otro vinculado a los rasgos propios de las relaciones en las que se intenta el borramiento y la invisibilización del otro.

Con respecto a la ajenidad, las relaciones que se establecen entre estas organizaciones en tanto contextos de formación se caracterizan por presentar altos niveles de confrontación entre unos y otros, a veces como si se tratara de verdaderos opuestos o contrarios. En este sentido, la relación claramente se ordena en torno a la confrontación de mundos institucionales que se debaten por la legitimidad de los propios puntos de vista y el intento de colonización de los puntos de vista ajenos, en tanto son percibidos como adversarios.

En el otro caso, los niveles de conflictividad llevan a dilematizar las situaciones a tal punto que el borramiento del otro y su invisibilización se convierten en la única respuesta que garantiza la supervivencia. Por momentos prima un sentimiento de no relación -como si esto fuera posible- y la organización desde su imaginario parece sostenerse en el aislamiento.

El segundo modo de acoplamiento puede caracterizarse por una trama en la cual se destaca el acomodamiento y ajuste entre los universos institucionales. Esta configuración también puede asumir dos modalidades. Una en la cual se enfatizan los aspectos dinámicos y el movimiento permanente, con relaciones que pueden ser más o menos dúctiles o flexibles entre el instituto formador y las escuelas destino. Otra que podría expresarse en una metáfora: “uno en otro”. La idea de “uno en otro” remite a pensar tanto en la posibilidad de moverse en el terreno liminal de una y otra organización, en la mixtura que se produce “entre” los bordes activos<sup>5</sup> del instituto y la escuela. A su vez, también refiere a la posibilidad de encontrar modalidades de acoplamiento en las que un univer-

<sup>4</sup> En una investigación anterior utilizamos la idea de acoplamiento para referirnos a este tipo de relaciones inter organizacionales (UBACYT, 2006-2009).

<sup>5</sup> Richard Sennett (2008) utiliza el concepto “borde activo” para definir el concepto de linde. Según este autor, existen al menos dos maneras de comprender la idea de borde o frontera. Una en la que el borde se convierte en una membrana contenedora, resistente y excluyente; otra en la que el borde -al igual que un linde ecológico o la membrana celular- es comprendido como un borde activo, un linde, en el que al mismo tiempo que resiste la mezcla indiscriminada y contiene, permite el intercambio.

so organizacional parece desarrollarse dentro de los márgenes del otro. Este último caso refleja los rasgos que hallamos en nuestro material empírico.

Se trata de una relación en la que las tensiones existentes entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesionalización, el modo en que se expresan y manejan esas tensiones, y las posibilidades de transacción y movimiento que habilitan, dan cuenta de la simultaneidad y la superposición de universos simbólicos, percibidos ilusoriamente como un “encastre” sin fisuras entre el instituto y las escuelas destino. En otras palabras, pensar la cotidianidad de las escuelas junto a los discursos y prácticas que las regulan “dentro” de los discursos y prácticas del profesorado y, recíprocamente, la cotidianidad del profesorado -con sus discursos y prácticas- “dentro” de discursos y prácticas que veíamos en las escuelas.

En el caso analizado, la práctica puede pensarse como un espacio y un tiempo en los cuales la experiencia de los estudiantes se configura a partir de una suerte de acople “casi perfecto” de dos universos simbólicos que se refuerzan y retroalimentan recíprocamente. Algunos datos iluminan especialmente esta cuestión:

- se trata de una comunidad pequeña en la cual los estudiantes del profesorado, en su mayoría, son egresados de las escuelas en las cuales realizan sus prácticas;
- a su vez, han sido alumnos de los maestros que hoy los reciben en las escuelas como estudiantes del profesorado;
- escuelas a las que en otro momento asistieron estos estudiantes y hoy son las mismas a las cuales envían a sus hijos;
- un tipo de entramado de relaciones familiares y comunitarias donde es habitual que los hijos, hermanos, cuñados, sobrinos, etc. alternen los lugares de estudiante y docente, en simultáneo a los lugares que ocupan en sus familias de origen;
- estudiantes de profesorado que pertenecen a pequeñas comunidades isleñas en las cuales son portadores de determinado reconocimiento social, por el hecho de ser maestros;
- el acuerdo prácticamente unívoco entre docentes y alumnos del instituto y docentes de las escuelas destino sobre las modalidades de enseñanza. Ante las preguntas sobre cómo enseñar determinados temas, cómo abordar algunos contenidos, cómo resolver una situación puntual, en la mayoría de los casos se da una suerte de sobreentendido que colabora para sostener lo que se viene haciendo.

En alguna medida, entender el espacio de la práctica como un lugar y un tiempo en el cual la experiencia de los estudiantes se construye a partir del acople de mundos institucionales que se sostienen recíprocamente, nos llevó a pensar de qué manera aquello que se aprende e incorpora en un mundo garantiza la posibilidad de pertenecer a otro. Es decir, cómo la figura de acople resalta en este sentido los efectos de un sobreentendido, con énfasis en aquello que queda reunido o ligado sin posibilidad de abrir una distancia que separe un universo de otro, sin posibilidad de interrogar aquello que se da por establecido. Algo así como un tipo de acople que en sí mismo pone en cuestión la idea de configuración.

De esta manera, el fenómeno de acoplamiento que pudimos observar en el caso analizado operaba reforzando una idea particular acerca de lo que es una escuela, de lo que implica trabajar en ella, de lo que es la enseñanza, que difícilmente sea interpelada. En este sentido, uno de los hallazgos que nos resultó interesante destacar a partir del análisis de este caso, es que esta configuración particular entre el instituto y las escuelas destino pone en cuestión una manera habitual de entender el espacio de la práctica en la formación de los docentes, vinculado a cuestionar -muchas veces de forma exacerbada- las prácticas cotidianas de estas escuelas, y no siempre a los efectos de interrogarse acerca de qué significa educar a un sujeto hoy.

Llegados a este punto, y retomando las hipótesis referidas a los procesos de formación en los espacios de la práctica, una pregunta resulta pertinente a nuestro análisis: ¿hasta qué punto el trayecto de la práctica como situación de formación organizada en torno al “acople” o “engarce” de universos institucionales -con sus respectivos saberes y prácticas- puede habilitar movimientos que oscilen *entre* lo más y menos conocido, lo más y menos establecido, lo más y menos habitual? Se trata de un tipo de cuestionamiento que intenta restituir la productividad que tiene la idea de configuración para pensar el espacio formativo de la práctica.

Teniendo en cuenta algunos de los planteos hasta aquí realizados, entendemos que la experiencia de práctica y residencia puede ubicar a los estudiantes en una “actitud natural” que dificulta hacer lugar a la idea de “entre” organizaciones y contextos a la que venimos aludiendo. Esta “actitud natural” se sostiene sobre aquello que suele denominarse “*conocimiento de antecedentes*” (saberes ingenuos, prácticos, sedimentados en la propia biografía escolar y de formación) a partir de los cuales se toma por verdadero aquello que se da por conocido, sin necesidad de verificación alguna. Se trata, por tanto, de “verdades naturales” sobre las que se reflexiona sostenidamente y que configuran la base sobre la cual se construye el entendimiento y la reciprocidad de perspectivas entre quienes habitan el mismo mundo.

Como lo explica Bauman (2004), la “*actitud natural*” es lo opuesto al pensamiento y la interrogación de sentido. En otras palabras, constituye aquello que lleva a tomar por “verdaderas” comprensiones de la realidad social en las que, sin advertencia alguna, se juega cierto arbitrario cultural. En la “*actitud natural*”, los objetos, las cosas, los pareceres y acontecimientos ocurren según lo que sabemos de ellos, no sorprenden ni escandalizan. Los modos de hacer se hallan tan incorporados que no se necesita pensar en ellos para actuar. Sólo cuando se comportan de manera no familiar o extraña, es posible -a veces- detenerse a pensar en ellos, adquiriendo de este modo visibilidad.

## A modo de cierre

El avance realizado nos permite reformular nuestras hipótesis iniciales para pensar que *el acoplamiento entre los diferentes contextos formativos puede operar como una estrategia ante la fragmentación en la cual, mientras se acoplan, simultáneamente se desacoplan de otros procesos y/o colectivos*. Dicho de otra manera, mientras el instituto se *acopla* a las expectativas de las escuelas de la zona y a la formación de los maestros, corre el riesgo de *desacoplarse* de algunas concepciones y lógicas propias de los fenómenos formativos, de las definiciones de las políticas públicas en materia de educación superior y de formación docente. En algunos casos, este riesgo se traduce en niños, jóvenes y adultos con escasas posibilidades de conocer otros mundos y con dificultades para interrogar esta situación, en lugar de autolegitimarla y naturalizarla.

El análisis realizado nos llevó a pensar hasta qué punto la configuración descripta soslaya la pregunta acerca de si existe otro lugar para esos maestros, para esos alumnos, para ese instituto, para esas escuelas. Es decir: ¿los maestros que este instituto forma tienen lugar allí y solo allí? ¿Los maestros que este instituto forma están en condiciones para sostener, desde su trabajo y formación, la necesidad de garantizar la educación como derecho y una “educación a secas” (De Lajonquiere, 2000). Una educación en la cual los docentes no realicen nada extraordinario sino más bien actividades “comunes y corrientes”, que garanticen la transmisión cultural y el vínculo con los otros más allá de los límites de cada escuela y su comunidad.

De alguna manera, una pregunta que se deriva casi directamente de este análisis refiere a si es posible una situación de desacople interna en tales condiciones, o justamente si esto constituye la salida que el instituto se da en las modalidades de llevar adelante sus procesos de formación, para tener lugar y no quedar por fuera absolutamente del circuito social que conforma con las escuelas y con los maestros de la zona.

## Referencias

- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 12, 91-106.
- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: UBA.
- Bauman, Z. (2004). *Ética pos moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Eds.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lajonquiere, L. (2000). *Infancia, ilusión (psico) pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Diker, G. y F. Terigi (1997). *La formación de maestros: profesores y hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Zerbino, M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. Extraído el 18 de octubre de 2009 desde <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/>.

Fecha de recepción: Abril de 2010  
Fecha de aceptación: Noviembre de 2010