

LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

María Matilde Balduzzi, María Marcela Bertoldi y Eliana Lorena Grill
matzi09@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) - Tandil
República Argentina

Introducción

En este trabajo analizaremos una experiencia de formación desarrollada desde la coordinación de dos espacios curriculares correspondientes al plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA): Prácticas en Psicopedagogía I y Prácticas en Psicopedagogía II, y plantearemos algunas reflexiones promovidas por esta experiencia.

En primer lugar, situaremos el surgimiento de nuevos espacios curriculares en consideraciones relativas a las transformaciones sufridas por la educación superior en América Latina y en especial, en Argentina. Revisaremos luego el concepto de competencias, entendiendo que dicho concepto aparece en el contexto de un movimiento que debe ser comprendido dentro del proceso más general de reestructuración de la enseñanza universitaria, y procuraremos resituarlo en el marco de una concepción que pone énfasis en el concepto de formación. Describiremos a continuación las características de los espacios de práctica de la carrera de Ciencias de la Educación y caracterizaremos el encuadre pedagógico-didáctico y el contrato que orienta las actividades de docentes y estudiantes. Haremos referencia a los obstáculos y logros alcanzados en una formación que se propone habilitar a los estudiantes en el desempeño profesional en áreas de incumbencia específicas para los Licenciados en Ciencias de la Educación: el trabajo como Orientador Educacional y como Orientador del Aprendizaje en los Equipos de Orientación Escolar¹ -Prácticas en Psicopedagogía I- y el desempeño en el campo de la orientación vocacional en instituciones públicas o privadas -Prácticas en Psicopedagogía II. Plantearemos posteriormente algunas cuestiones que siguen abiertas en torno a la formación y a la evaluación del *saber-hacer*. Finalmente, presentaremos algunas reflexiones que aspiran a promover el debate con otros docentes y profesionales en vistas al logro de una formación de mayor calidad en los estudios de grado.

Transformaciones en la organización universitaria

Las transformaciones registradas desde comienzos del siglo XX en los sistemas universitarios latinoamericanos y, en particular, en la universidad argentina pueden analizarse considerando tres grandes momentos. El primero se sitúa en los inicios del siglo con un hito en la Reforma Universitaria de 1918, movimiento que produjo un fuerte impacto no sólo en nuestro país sino en el resto de los países de la región. El segundo, que puede ubicarse a partir de la década de 1950, surge como producto de la masificación de la educación superior y la adopción del modelo organizativo anglosajón que incorpora estructuras de tipo departamental. El tercer momento comienza a esbozarse en la década de 1980, desarrollándose y afianzándose durante las décadas siguientes, y se caracteriza por cambios sustanciales en la relación entre el Estado, la sociedad y la educación superior. En particular se destaca, en este tercer momento, la incorporación del mercado como principal regulador de la educación superior universitaria (Krotsch, 2009).

A diferencia de lo ocurrido en Europa y Estados Unidos, en América Latina la masificación coexiste con la incorporación del mercado como regulador de la educación universitaria. El proceso de masificación es simultáneo, asimismo, con una evolución negativa del gasto público en la mayoría de los países de la región durante el período 1980-1985, lapso en que se registra una disminución del gasto real por alumno (Brunner, 1990). En el caso de la Argentina, a partir de 1983, se implementan políticas de ampliación del acceso a la universidad y una mayor participación en el gobierno universitario. Desde fines de la década de 1980, se hace evidente un giro en la política universitaria que se expresa fundamentalmente en el retiro del Estado alterándose el patrón tradicional de relación de la educación superior con el Estado y la sociedad (Araujo y otros, 2013).

Las transformaciones mencionadas se sustentaron en una serie de cambios globales en las esferas política, económica, social y cultural. En este sentido, puede mencionarse el avance del proceso de globalización, el rol creciente de la producción de conocimientos en el desarrollo económico de las naciones, y la revolución en el ámbito de la información y las comunicaciones. En las universidades, la exigencia de responder a estos cambios derivó, frecuentemente, en decisiones que comenzaron a erosionar modelos y patrones tradicionales de organización así como una cultura académica que se sostenía en valores arraigados en las instituciones: autonomía, libertad de cátedra, búsqueda del conocimiento como un fin en sí mismo, y concepción de la educación como un bien público y un derecho universal.

Puede afirmarse que en América Latina coexisten, actualmente, en la educación superior, procesos de masificación -y respuestas coyunturales desde la gestión de las instituciones a estos procesos-, junto con la intervención del mercado como regulador de la educación superior universitaria. Esto ocurre en un contexto socio-político en que se asiste a un colapso de un modelo de estado y de economía, el estadounidense, que algunos pensadores caracterizaron como un cambio geopolítico histórico en que el equilibrio de poder internacional estaría siendo alterado de manera irrevocable (Gray, 2008)² Actualmente, la crisis se ha extendido y afecta a muchos de los países que conforman la Unión Europea. En América Latina, en tanto, se evidencia, en los últimos años, el surgimiento de gobiernos con propuestas políticas que se presentan como alternativas a las medidas neoliberales profundizadas en la década de los noventa.

En este marco, descripto aquí sucintamente, la educación superior registra una serie de cambios a nivel de las instituciones, con una creciente diferencia entre establecimientos y, dentro de ellos, el surgimiento de nuevos espacios de trabajo y una diferenciación de niveles y funciones. Al mismo tiempo, se organizan e implementan nuevas carreras –en especial, carreras cortas y de posgrado-, se modifican los planes de estudio de las ya existentes incluyendo nuevas disciplinas y dispositivos de formación, se proponen nuevos campos de investigación y se crean áreas organizacionales para la enseñanza virtual (Araujo y Balduzzi, 2010).

Estos cambios, frecuentemente reactivos, plantean desafíos a la formación. La perspectiva actual sobre la formación en la universidad parece ser –aunque con diferencias entre instituciones- la de generar y fomentar conocimientos generales y flexibilidad, y desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse en un mercado laboral cambiante. En este marco, el uso del concepto de *competencias* se ha extendido ampliamente en los últimos años. Este concepto exige, a nuestro entender, una revisión y análisis que permita situar su surgimiento en el contexto antes descripto y resituarlo en una concepción de la formación entendida en sentido amplio.

Formación y competencias

El término *competencias* es utilizado actualmente en diferentes ámbitos y por distintos actores. Es empleado por las instituciones educativas, por las organizaciones económicas y por los medios de comunicación masiva. Es mencionado en los avisos que demandan profesionales y utilizado por funcionarios, especialistas en recursos humanos y por los propios docentes y estudiantes universitarios.

El vocablo es polisémico y ha sido objeto de debate en lo que respecta a su extensión, a su origen y legitimidad. En el ámbito educativo, como lo ha señalado Lautier (en Jodelet, 2011) se asiste a una nueva representación de la transmisión donde la noción de *competencia* sustituye a la de saber. Como afirma Torres Santomé (2009) el concepto está ligado a la formación profesional, señalando que: “Los apoyos teóricos para su justificación le vinieron dados desde la psicología conductista y determinados modelos económicos, en especial de la teoría del Capital Humano” (Torres Santomé, 2009: 149).

En las universidades, el uso del término *competencias* estuvo vinculado a la necesidad de homologar las titulaciones y caracterizar el perfil de los graduados. En este sentido, Gimeno Sacristán (2009) afirma que en el ámbito universitario, “su presencia se relaciona con el proceso de Bolonia³, al haberse propuesto añadir una especificación de las características concretas de las titulaciones universitarias, indicando las capacitaciones para las que habilita

-lo que sabe hacer- y poder facilitar la homologación de las titulaciones académicas dentro de cada país y entre los diferentes países de la Unión Europea” (Gimeno Sacristán, 2009: 12).

El *saber hacer* a que alude el autor citado, es precisamente un rasgo que parece resistir la polisemia frecuente en el uso del término. Se trata de un concepto que remite a una teoría del pensamiento y la acción situados, puesto que se vincula a los conceptos de *conocimientos de experiencia* y *conocimientos de acción* en el mundo del trabajo y de la formación profesional (Perrenoud, 2004).

Desde el campo de la sociología del trabajo, Tanguy (2001: 114) expresa que las competencias han sido definidas como "un saber hacer, operacional y validado". El concepto de *saber hacer*, señala el autor, se refiere a los conocimientos y experiencia del asalariado; *operacional* significa aplicable en una organización dada; *validado* es aquello confirmado por el nivel de formación y por el dominio de las funciones ejercidas. Desde esta perspectiva, se afirma que el trabajador debería contar con competencias susceptibles de adaptarse a la evolución tecnológica y poder implementarlas.

Sin embargo, algunos autores cuestionan esta acepción, así como la tendencia indiscriminada al uso de la noción de competencias, centrando la atención en las derivaciones a las que condujo en la práctica. Así, Angulo Rasco (2009) plantea la necesidad de entender el papel del movimiento en favor de las competencias dentro del proceso más general de reestructuración de la enseñanza universitaria, focalizándose en sus implicancias y supuestos. Las críticas apuntan, sobre todo, a lo que podría llamarse una visión mercantilista de la educación y a una concepción puramente instrumental del aprendizaje que ignora las dimensiones que lo atraviesan.

El concepto de *competencias*, por consiguiente, debe ser planteado, a nuestro entender, en el marco más amplio de la formación, en tanto proceso de cambio individual y colectivo, proceso en el que intervienen las dimensiones social, cultural, axiológica y política. Es necesario, entonces, rescatar y priorizar el concepto de formación.

Algunos autores que han trabajado este concepto nos permiten profundizar en él con el propósito de reconceptualizar, en su marco, la noción de *competencias*. Barbier (1993) considera que "las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos" (Barbier, 1993: 17). Según lo expresa Honore (1980) "la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con una nueva actividad" (Honore, 1980: 20). Esta definición, como puede apreciarse, relaciona la formación con la recreación de la cultura. Souto (1999), por su parte, poniendo énfasis en las transformaciones operadas en los sujetos, habla de la formación como proceso y como acción vital, como autoformación más que como heteroformación, "formarse como una acción fundamental vinculada al ser, a lo ontológico, a los fundamentos mismos de nuestra personalidad que se va formando en un proceso siempre inacabado, vinculada también a la existencia individual y social" (Souto, 1999: 15). La formación, en esta perspectiva, es siempre un devenir, un proceso de totalización en curso –tomando la conocida expresión de Sartre-, nunca finalizado o concluido; en este sentido, se trata de un trabajo sobre uno mismo y sobre los otros, mediado por las experiencias de vida, por las trayectorias profesionales, y por las instituciones, los formadores, los libros, los dispositivos tecnológicos, etc.

Atendiendo a las consideraciones precedentes, podemos afirmar que la formación es siempre un proceso dinámico mediado por un conjunto de elementos heterogéneos que configuran un dispositivo⁴. Este concepto, desarrollado inicialmente por Foucault (en Gaidulewicz, 1999), remite a un conjunto heterogéneo de prácticas, discursos y objetos instituidos, cuya naturaleza es esencialmente estratégica, lo que supone "una cierta manipulación de relaciones de fuerza, una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerza, o para desarrollarlas en cierta dirección, o para bloquearlas, estabilizarlas, utilizarlas, etc." (Gaidulewicz, 1999: 76). La idea de competencias forma parte de este conjunto de discursos y prácticas de carácter estratégico, y debe ser comprendido, entonces, como parte de un dispositivo de formación.

La formación en la perspectiva de los estudiantes

La formación universitaria en su vinculación con la inserción laboral es una problemática cuya importancia se revela en sus efectos sociales y subjetivos. Si se considera la perspectiva de los estudiantes, algunas investigaciones realizadas en los últimos años sobre la formación universitaria dan cuenta de su preocupación por este tema. Los estudiantes consideran que reciben suficiente formación *teórica*, pero dudan sobre el carácter operativo de ese conocimiento. El análisis del discurso de los estudiantes muestra que éstos oponen lo *abstracto* y lo *teórico*, a la *realidad* y la *práctica*, como dos mundos diferentes que en la universidad -de acuerdo a su percepción-, no logran ponerse en contacto⁵. Perciben un abismo entre el conocimiento al que acceden en la universidad y el mundo de la *realidad*, y temen carecer de instrumentos para afrontar los desafíos que les presentará el desempeño profesional. Puede afirmarse, en este sentido, que los estudiantes reclaman que se los habilite para hacer uso del saber.

Estas indagaciones, y la propia experiencia docente, nos conducen a reflexionar acerca de la necesidad de promover una concepción del saber que no sea entendido como acumulación de conocimientos sino que se vincule a la idea de trabajo, de producción y, particularmente, a la posibilidad de intervenir sobre lo que llamamos realidad. Como lo expresa Beillerot (1998: 34): “Saber algo no es poseer algo: es poder hacer. El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo”. Esta idea -opuesta a la noción de sentido común que entiende el saber como acervo, como acumulación de conocimientos- pone énfasis en la idea de trabajo en tanto producción y transformación.

En lo que respecta a los estudiantes, disponer de las competencias necesarias para desempeñarse en el ámbito laboral requiere haber construido, durante su trayectoria de formación, saberes de carácter teórico-prácticos como punto de partida para elaborar el saber específico. Es este saber específico el que permite la resolución de problemas en un ámbito particular y, conjuntamente, apropiarse de una lógica de la profesión en un tránsito hacia la construcción de la identidad profesional. Esto supone un avance en autonomía, compromiso y responsabilidad, y demanda el abandono de ciertos rasgos adquiridos por los estudiantes en su paso por la institución universitaria, rasgos que han sido calificados como propios del *oficio de alumno* (Perrenoud, 2004).

Con el objetivo de optimizar la formación de los estudiantes en vinculación al desempeño laboral, y poniendo énfasis en el desarrollo de competencias en el sentido planteado anteriormente, es decir, como parte de un dispositivo de formación, desarrollamos nuestra actividad como coordinadoras de los Espacios de Práctica (EP). Estos espacios, de carácter optativo, surgieron a partir de modificaciones en el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de nuestra Facultad, realizados desde el año 2000. Organizados con la estructura de talleres, estos espacios procuran acercarse a la mencionada concepción del saber entendido como saber-hacer. No obstante, cabe destacar que su implementación debió afrontar diversos obstáculos derivados, en parte, de la concepción de cátedra que subyace tanto en la visión de los estudiantes y en sus expectativas como en las representaciones sociales y prácticas difundidas en la institución.

El oficio de alumno y el desarrollo de competencias para el desempeño profesional: dos lógicas en conflicto

Tal como se expresó, el desafío que se plantea a los educadores, particularmente en los últimos años de la formación de grado, es el de promover en los estudiantes el desarrollo de competencias -en un sentido no meramente instrumental- vinculadas al ejercicio profesional, en el marco de dispositivos de formación que no descuiden las dimensiones sociales, culturales, valorativas y políticas de la formación y la enseñanza. Este propósito enfrenta obstáculos que pueden vincularse a lo que se ha denominado *oficio de alumno*. Este concepto, propuesto inicialmente con el propósito de dar cuenta de los aprendizajes no previstos en el currículum de la escuela elemental, alude a todo aquello que el sujeto aprende por su pertenencia a una institución: “(...) en el transcurso de meses y, después, de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto ‘indígena’ de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin

demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias a haber aprendido las maneras adecuadas. En la escuela, se aprende el oficio de alumno” (Perrenoud, 1984: 217).

En lo que respecta a nuestra experiencia como coordinadoras de los EP, hemos observado habilidades y estrategias que los estudiantes desarrollan durante su paso por la institución y que les permiten transitar por ella adaptándose y -parafraseando a Perrenoud- sobreviviendo sin demasiadas frustraciones: asistir a las clases, tomar apuntes, detectar qué contenidos van a ser evaluados, captar en las instancias de evaluación lo que el profesor quiere escuchar, entre otras. Esas estrategias suponen un conocimiento del funcionamiento de la organización, sus normas escritas y sus pautas implícitas y son el producto de un proceso de adaptación a la cultura institucional que suele convertirse en obstáculo para la inserción profesional. Puede decirse que el estudiante que se desempeña satisfactoriamente en el ámbito académico ha desarrollado un conocimiento de lo que se espera de él en ese ámbito, de lo que se valora al evaluarlo, pero no necesariamente esos saberes y estrategias se relacionan con los que se le demandarán en su futuro desempeño laboral y social.

Actualmente, las exigencias del ámbito laboral están relacionadas a otros saberes, actitudes y estrategias: disposición para afrontar los desafíos que se presentan, habilidad para negociar, disponibilidad para trabajar en equipo -generalmente de carácter interdisciplinar-, posibilidad de imaginar y aportar alternativas a la problemática que se presente, así como resolver problemas haciendo uso de los diversos recursos desarrollados durante la formación y en el propio ámbito de trabajo, para mencionar solo algunos. Hoy se requiere del profesional, en cualquiera de los ámbitos laborales en que se inserte, aptitud para afrontar tareas diversas y resolverlas de manera autónoma y creativa. Podríamos decir que se trata de dos formas de racionalidad diferentes, la propia del oficio de alumno y la requerida en el campo laboral, dos lógicas que con sus contradicciones y paradojas, ya se ponen en juego en los últimos años de la formación de grado cuando los estudiantes se inscriben en los EP. Podemos afirmar que una sobreadaptación a la organización -la universidad con sus tradiciones y prácticas instituidas- se convierte, frecuentemente, en un obstáculo tanto para la formación en estos nuevos espacios curriculares como para una inserción adecuada en el ámbito laboral.

Formar para el trabajo, desarrollando las competencias y actitudes adecuadas a ese propósito, exige desde el punto de vista subjetivo, articular un proyecto personal con el campo socio-profesional. Ese desarrollo involucra un cambio en el posicionamiento subjetivo tanto de los estudiantes como de los docentes.

Obstáculos para la formación de competencias en los espacios de práctica: las representaciones sociales, actitudes y prácticas de los estudiantes

La incorporación al plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de los EP, representa, en la trayectoria de formación, un cambio drástico respecto a la estructura curricular de cursada tradicional de la carrera. En primer lugar, estos espacios han sido diseñados bajo un formato diferente al característico de las materias. Como se anticipó, adoptan la modalidad de taller, lo que exige del estudiante una actitud de compromiso activo en su formación. Entre las actitudes y comportamientos esperables, podemos mencionar la participación en los debates, el trabajo cooperativo con otros, la lectura reflexiva y crítica de los textos, la recuperación y articulación permanente entre los saberes aprendidos en asignaturas ya cursadas y los nuevos contenidos, la apertura a la participación en la dinámica de otras instituciones -las escuelas en que realiza sus prácticas-, y la disposición para escuchar e interpretar el discurso de los profesionales que trabajan en esas instituciones vinculándolo con los referentes teóricos.

Uno de los obstáculos a que nos hemos enfrentado las docentes-coordinadoras en el desarrollo de estos espacios de formación, es el relativo a la disponibilidad de los saberes que suponemos fueron ya apropiados por los alumnos. Observamos que los estudiantes presentan serias dificultades para recuperar, utilizar y vincular conocimientos y estrategias que ya han abordado y, suponíamos, internalizado durante la cursada de las materias que conforman el área de Fundamentación y el área Teórico-instrumental que constituyen el plan de estudios.

Sería un error buscar los motivos de este problema en la organización de la enseñanza y el aprendizaje en las materias ya cursadas. Aunque ese argumento pudiera justificarse en

algunos casos, esgrimirlo repetiría una actitud frecuente en el sistema educativo: culpar a los que nos precedieron en el proceso de enseñanza. Una vía de abordaje más productiva nos acerca a la indagación de las representaciones sociales de los estudiantes.

El concepto de representaciones sociales que se adopta aquí, es el formulado por los representantes de la Psicología Social Europea, en especial por Serge Moscovici y Denise Jodelet. Esta autora entiende las representaciones sociales como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986: 473). Se trata de un conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común que ha sido caracterizado como una forma de pensamiento natural por oposición al pensamiento científico, si bien, como lo ha señalado Moscovici, puede tomar como fuente teorías científicas difundidas en la cultura. Este conocimiento, esencialmente práctico, se elabora socialmente a partir de experiencias, modelos de pensamiento e informaciones de distinto carácter. Las representaciones sociales constituyen una guía para la acción, incidiendo en las expectativas, actitudes y comportamientos.

En lo que respecta a los estudiantes universitarios, entendemos que esta expresión, por su uso habitual, frecuentemente oculta que se trata de una categoría que implica un proceso de identidad elaborado durante un decurso temporal desarrollado en un ámbito institucional. En efecto, ser *estudiante universitario* define una identidad social que ha ido construyéndose durante su paso por la institución. En situaciones reiteradas de interacción social, el sujeto va apropiándose de saberes, emblemas y prácticas, y va adoptando progresivamente actitudes y comportamientos, un estilo discursivo y un modo de vincularse con otros, propios de esa organización. Los estudiantes construyen su identidad social en un marco institucional específico, la universidad, que como toda institución, genera e instaura prácticas y comportamientos, pautas de interacción, jerarquías, formas de ejercer el poder, así como una forma de relación con el saber construida a partir de significaciones simbólico-imaginarias entre las que tienen un lugar relevante las representaciones sociales generadas y difundidas socialmente.

Podemos interpretar, entonces, las manifestaciones de los estudiantes como reveladoras de algunas de las representaciones sociales acerca del saber, el conocimiento y la formación.

Algunas expresiones, habituales en su discurso, particularmente al aprobar un examen, resultan significativas para esa indagación⁶, y revelan que las asignaturas del plan de estudios son representadas por los estudiantes como vallas que los separan de la meta o como casilleros a completar y no como espacios de formación integrados, que contribuyen, cada uno de ellos, a la formación profesional. Son significativos, asimismo, comportamientos tales como regalar o vender los textos una vez que aprobaron una materia, lo que lleva a pensar que el material de estudio no es percibido como herramienta de trabajo. Recuperar el conocimiento archivado y actualizarlo, requiere de un trabajo previo de revisión de estas representaciones, como punto de partida para lograr un mayor compromiso de los estudiantes. Esto se ha intentado, en los talleres que aquí se describen, en primer lugar, mediante el esclarecimiento de las concepciones implícitas. En segundo lugar, a través de tareas que procuran rescatar del olvido categorías básicas de los campos disciplinares relacionados: búsqueda de los conceptos en textos leídos en las materias ya cursadas, elaboración de un glosario, construcción de un marco teórico desde dónde se interpretarán las experiencias en las escuelas, entre otras actividades.

Otro obstáculo frecuente al que nos hemos enfrentado en el Espacio de Prácticas es la pasividad de los alumnos. Los estudiantes adoptan la actitud habitual en los *teóricos*, es decir, escuchar y tomar apuntes. En los EP, a partir de la lectura de los textos sugeridos y del debate sobre el contenido, se procura lograr una participación activa del estudiante a fin de que recupere, integre o vincule las categorías conceptuales abordadas en las asignaturas, para profundizarlas, cuestionarlas o reconstruirlas desde la experiencia realizada en las instituciones. La naturalización de la actitud de pasividad propia de las clases teóricas en la universidad, se intenta justificar con racionalizaciones⁷ que muestran la dificultad de los alumnos para cumplir con un contrato pedagógico que exige cambios en su relación con el saber. Muestra asimismo, que, a pesar de los reclamos de los estudiantes acerca de la distancia entre la teoría y la práctica, prevalece en ellos una concepción tradicional de la enseñanza universitaria vinculada a la noción de cátedra. Aunque muchos estudiantes

cuestionan las clases magistrales, un buen docente es, de acuerdo a su percepción, aquel que *explica bien*, que *da buenas clases* y que no es *aburrido* (Balduzzi, 2010: 72).

La experiencia como docentes coordinadoras de los EP a lo largo de varios años nos muestra, además, que el compromiso de realizar lecturas y otras actividades, cuando se cumple, no parece habilitar al estudiante para la verbalización del contenido y el debate que se intenta instalar como parte necesaria del proceso de formación.

Resultan significativas, asimismo, las valoraciones implícitas de los estudiantes sobre las materias en relación a los talleres. Los alumnos parecen otorgarles a éstos últimos una jerarquía inferior⁸.

Otra representación que surge de la investigación y de nuestra práctica docente, es la percepción del desempeño laboral como algo lejano, percepción que podría explicar actitudes de indiferencia o falta de compromiso con el aprendizaje. En este sentido, puede plantearse que la incertidumbre acerca de la inserción profesional en un contexto de precarización laboral es un factor a tener en cuenta para interpretar estas actitudes así como algunas expresiones que revelan la dificultad para elaborar un proyecto⁹.

La obtención de créditos a partir de la aprobación de los EP es otro elemento a considerar: los talleres *dan créditos* y, para algunos estudiantes, cursar un taller tiene el significado de sumar créditos.

Las actitudes hacia los *practicantes* en las instituciones receptoras

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos básicos de los EP es acercar a los estudiantes al campo laboral, se ha puesto en evidencia otro tipo de obstáculos vinculado a las actitudes de los miembros de las instituciones en que los estudiantes realizan sus prácticas.

Algunos de estos obstáculos se vinculan a la dificultad del estudiante para asumir un rol que no es el de estudiante ni el de pasante. Lo que se prevé como parte de la formación en los EP es una observación participante, activa, que ponga al alumno en contacto con tareas, recursos y estrategias desarrollados por los profesionales con experiencia en la función. Se espera que el estudiante ponga en juego aptitudes de escucha, análisis e interpretación, lo que requiere también de una disposición para detenerse y reflexionar. Ese rol de observador participante, con frecuencia no es interpretado adecuadamente por las instituciones educativas que reciben a los *practicantes*, tal la denominación con que los designan. Estas instituciones, si bien están habituadas a recibir *practicantes*, procuran darles algún lugar y ocuparlos en alguna actividad que ellos consideran necesaria en la dinámica cotidiana de la institución, dinámica que suele estar signada por la inmediatez y, por lo general, no condice con los objetivos de formación. Por esta razón, los estudiantes deben tener en claro su propósito de formación para no ser tomados por la institución para cumplir alguno de sus objetivos o, incluso, para responder a las urgencias cotidianas. En los EP, el lugar en el que la institución receptora ubica a los estudiantes es tema de abordaje en los encuentros presenciales simultáneos a las prácticas que realizan en las instituciones. Se procura convertirlo en objeto de análisis y debate, capitalizando la potencialidad formativa de esta experiencia.

Por otra parte, los alumnos suelen descubrir con sorpresa que las concepciones de los profesionales que trabajan en las escuelas acerca del aprendizaje y sus dificultades, y acerca de la orientación vocacional, no siempre coinciden con la orientación teórica propuesta por el equipo docente de los EP. Aceptar que no hay una sola manera de interpretar una problemática e intervenir sobre ella, requiere de un trabajo de elaboración en los encuentros con los docentes y compañeros, para evitar la incertidumbre y la sensación de *no saber nada*. Esta sensación, en ocasiones, es promovida por los propios profesionales en ejercicio que idealizan la formación universitaria o terciaria recibida por ellos en otra época y descalifican la ofrecida actualmente por una universidad de la que muchos se han alejado.

No obstante estas dificultades, podemos afirmar que, a lo largo de los años en que se han desarrollado estos talleres, se han evidenciado logros que, con frecuencia, son destacados por los propios alumnos en la evaluación final, colectiva, de los EP. Uno de los aspectos considerados relevantes por los estudiantes es la posibilidad de un primer contacto con el ámbito laboral, el acercamiento al desempeño de los roles profesionales, el ingreso a instituciones educativas desde un lugar diferente al del alumno y la posibilidad de *ver* la escuela

no sólo a partir de lo que dicen los especialistas en la bibliografía, sino, además, desde una vivencia propia, personal.

Las concepciones y prácticas de los docentes en torno a la formación y la evaluación

En la universidad, como ha ocurrido en otros niveles del sistema educativo, la evaluación se ha confundido frecuentemente con el control de contenidos disciplinares adquiridos. Esto ha acarreado, entre otras consecuencias, una actitud que es clásica en el estudiante universitario: estudiar para aprobar y no para saber. En este sentido, Edith Litwin (1998: 12) señala que “muchas practicas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje”, y agrega, “el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones”.

El tipo de comunicación que se ha hecho habitual entre docentes y alumnos, y que forma parte de la cultura institucional, contribuye a perpetuar estas prácticas. Cada vez que en una clase se anuncia un examen lo que suele ocurrir en el plano discursivo es una elevación del status del saber a examinar: lo que ingresa en el discurso como examinable es subrayado por el docente con expresiones tales como *esto va para el parcial*, *esta es pregunta de examen*, etc., lo que le otorga relevancia en lo que respecta a sus condiciones de recepción, es decir, convoca la atención, es escuchado, se le da otra importancia, se lo registra en los apuntes. Lo esencial en una disciplina científica, es decir, la indagación, el proceso de búsqueda que conduce a resultados -que luego se transforman en contenidos educativos-, suele quedar relegado por un conjunto de prácticas cuyo fin último parece ser la asignación de una nota para lograr la acreditación.

Compartimos con Celman (1988) la idea de entender la evaluación como herramienta de conocimiento, siendo necesarias dos condiciones: una de intencionalidad, es decir, un trabajo reflexivo y consciente, asentado en posturas éticas; y la otra, de posibilidad, que gira en torno al ofrecimiento de herramientas para el trabajo artesanal, vale decir, como creación del propio sujeto. Entendida en estos términos, la evaluación requiere que los sujetos se sientan tales, que exista o se genere un medio que admita o valore estas actividades y que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo.

Afirmar el carácter formativo de la evaluación -objetivo que, lamentablemente, en las instituciones educativas suele quedar en el registro de la enunciación- implica, para el docente, entenderla como un modo de recabar información acerca de su propuesta y del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y, para el estudiante, supone una manera de obtener evidencias sobre su trayectoria de aprendizaje para realizar las correspondientes adecuaciones o ajustes.

Esta opción, evidentemente, exige un cambio profundo en ciertas prácticas tradicionales de evaluar en la universidad, prácticas que involucran relaciones de poder. En este sentido, Bertella (2009: 36) afirma: “Cambiar las formas tradicionales de evaluación por formas más creativas y democráticas requiere modificar las relaciones de poder entre docentes y alumnos. Cuando estamos en presencia de una evaluación alternativa, se obtiene una información que nos revela no sólo lo que los alumnos no saben, sino también lo que saben, los momentos en que se producen las dificultades y sus razones, para derivar de allí estrategias de superación. En este último caso hablamos de evaluación formativa”. Si la entendemos de este modo, podemos transformar la evaluación en un acto de construcción de conocimiento, en un nuevo espacio posibilitador de la buena enseñanza.

La adhesión al concepto de evaluación formativa nos parece esencial en relación a los objetivos planteados en los EP, ya que la formación de competencias para el desempeño profesional requiere del desarrollo de una actitud heurística, es decir, orientada a la indagación y la resolución de problemas, lo que se aproxima a los desafíos que les planteará el ámbito laboral, en el ejercicio de funciones como Orientador Educacional o como Orientador Vocacional-ocupacional.

En los EP se trataría, en definitiva, de evaluar el tránsito hacia el desarrollo de competencias para el ejercicio de dichos roles y de promover la construcción de una identidad profesional. Esto plantea algunos interrogantes relativos al desempeño profesional futuro del actual

estudiante y genera asimismo, en los docentes, conciencia de las limitaciones de estos espacios: no resulta posible prever las posibilidades de desempeño profesional de los estudiantes a partir del mayor o menor logro en un taller, por otra parte de carácter cuatrimestral, siendo que, como sabemos, cada situación es única e irrepetible. Precisamente, el concepto de competencias alude a esa posibilidad de afrontar situaciones únicas, en palabras de Perrenoud (2004: 11) se trata de “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (...) esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas”. Los modos actuales que asume el desempeño profesional en el trabajo cotidiano, lejos de suponer una aplicación lineal de teoría y métodos de intervención consagrados, requiere poner en juego distintos saberes y estrategias para definir una problemática e instrumentar modos de abordaje posibles en la singularidad de esa situación. La formación que se intenta generar en los EP, tiende a que el estudiante desarrolle una actitud favorable a la movilización de los propios recursos para afrontar esas situaciones singulares.

Por otra parte, sabemos que las experiencias vividas por los estudiantes en torno a su propia formación y a la manera en que han sido evaluados tendrán incidencia en sus actitudes profesionales. En el caso particular de los estudiantes de los talleres mencionados, desarrollar una actitud profesional requiere situarse ante el problema de aprendizaje, o ante los desafíos de la orientación vocacional, como ante un interrogante que es preciso elucidar.

Posteriormente, ya en el ámbito laboral, en la cotidianeidad del desempeño profesional, se produce, asimismo, un proceso de aprendizaje necesario que involucra la inmersión en otra cultura institucional, situarse ante códigos y prácticas desarrolladas por los profesionales en ejercicio, desarrollar estrategias de intervención, generar habilidades para establecer acuerdos con otros -docentes, otros miembros del equipo, padres, alumnos-, etc. Se trata de estrategias que se desarrollan en la propia práctica y en la especificidad de cada situación singular. Para que esto ocurra, se requiere de una actitud favorable a ese aprendizaje, actitud de apertura que la formación académica en los EP puede y debe promover.

Consideraciones finales

Tanto los obstáculos como los logros que hemos sintetizado en este trabajo plantean interrogantes acerca de la formación y la evaluación de las competencias necesarias para el desempeño profesional en el marco de un dispositivo de formación. Como sugerimos al comienzo, no son cuestiones cerradas sino más bien el inicio de una reflexión que involucra a los distintos actores: estudiantes, docentes, autoridades e incluso, miembros de las instituciones de posible inserción laboral de los graduados.

Las características que actualmente adopta el mundo del trabajo: desempleo, empleo precario, trabajo inestable o por contrato, equipos armados en función de objetivos puntuales, etc., frecuentemente deja al sujeto en un estado de indefensión ante un mundo en el que no aprendió aún a moverse y que dista mucho del ya conocido y seguro ambiente de la Facultad. En ese sentido, creemos que la universidad no puede desentenderse de este problema. Resulta necesaria una discusión y debate acerca de la responsabilidad que le cabe respecto a sus graduados, a sus trayectorias laborales, a su inserción profesional. Se requiere de un acompañamiento en esos primeros pasos en el mundo del trabajo e, incluso, prever instancias que faciliten la gestión del graduado de su propia trayectoria profesional, potenciando su autonomía y su capacidad de iniciativa, para evitar la sensación de soledad y abandono que siente el egresado que debe procurar su primera inserción laboral. Esto puede iniciarse ya en estas instancias de formación que son los EP, ayudándolos a conocer los cambios que se registran en el mercado profesional, en los propios procesos de trabajo, acompañándolos en la exploración de los segmentos emergentes en su campo de incumbencias profesionales, de las dinámicas de inserción novedosas, de los cambios en las calificaciones y en las relaciones de trabajo. Es preciso hacerlo a partir del debate sobre las propias vivencias, observaciones y experiencias, lo que constituye una instancia de formación necesaria para superar la tan repetida pero nunca resuelta brecha entre la teoría y la práctica, y para acercar la formación al ejercicio profesional.

Notas

1 Nombre que reciben, en la Provincia de Buenos Aires, equipos de profesionales, incorporados a las escuelas públicas de educación primaria.

2 John Gray: ¿Fin del liderazgo estadounidense?, en Diario Clarín, 1 de octubre de 2008.

3 El proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comienza con la declaración de Bolonia de 1999, aunque el concepto de competencia recién se reconoce explícitamente en el año 2005, en la Declaración de la Conferencias de Ministros de la Unión de Bergen.

4 Se trata de un "conjunto heterogéneo formado por discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; tanto lo dicho como lo no dicho son elementos del dispositivo, y el dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos" (Gaidulewicz, 1999: 76), es decir, elementos heterogéneos entre los que existe un vínculo (juego, cambios de posición, modificaciones de funciones), que ha surgido en un momento histórico dado para responder a una urgencia (objetivo estratégico) y que genera fenómenos no buscados, lo que deriva en una reutilización del efecto no buscado.

5 Balduzzi, María Matilde: Concepciones y representaciones en la conformación de un modo de relación con el saber. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Tesis de Maestría.

6 Hemos registrado expresiones utilizadas por los estudiantes al rendir o aprobar una materia: *meter otra materia, una menos, cuenta regresiva*.

7 Frases tales como: *nosotros somos así, no nos gusta hablar en público, estamos acostumbrados a escuchar*, forman parte de este tipo de racionalizaciones que encubren la resistencia al cambio.

8 Lo que surge de expresiones como: *tenemos apenas un taller, ni siquiera una materia*, que ha sido registrada en grupos focales organizados para debatir acerca de la formación profesional.

9 Surge en frases como: *lo que salga, lo primero que aparezca, lo que haya*, expresiones que revelan la percepción de que la inserción laboral y el tipo de trabajo a realizar son inciertos y escapan a su poder de decisión.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F. J. (2009). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En: Gimeno Sacristán, J. (comp) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Araujo S. y otros (2013). Redefinición de la formación universitaria en el marco de las transformaciones políticas, socioeconómicas y culturales. Disciplinas, Actores, Secciones y Niveles, Sectores y Jerarquías. Proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Investigación de la UNCPBA.
- Araujo S. y Balduzzi M. (2010). Transformaciones culturales, organización del trabajo y posgraduación en las dinámicas laborales universitarias y extrauniversitarias. En: RAES. Revista Argentina de Educación Superior. Año 2, n° 2, octubre 2010.
- Balduzzi, M. (2008). Concepciones y representaciones en la conformación de un modo de relación con el saber. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Tesis para acceder al grado de Magíster en Educación.
- Balduzzi, M. (2010). Premio Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2010. Buenos Aires: Edición de la Facultad de Psicología.
- Barbier, J. M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Paidós.
- Bertella, M. (2009). La evaluación de los alumnos en la universidad: su incidencia en las futuras prácticas docentes. En Novedades educativas, n° 221, mayo 2009.
- Beillerot, J. (1998). Saber y relación con el saber. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación? En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Gaidulewicz, L (1999). El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault. En: Souto y otros, Grupos y dispositivos de Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Gray, J. (2008) ¿Fin del liderazgo estadounidense? En Diario Clarín, 1 de octubre de 2008.

- Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea, 1980.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. En Espacios en Blanco, revista de educación, nº 21, junio de 2011.
- Krotsch, P. (2009). La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Litwin E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1984). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (comp.) El trabajo del futuro. El futuro del trabajo. Buenos Aires: Clacso.
- Teichler, U. (1997). Educación superior y empleo. 25 años de debates y realidades cambiantes. En Pensamiento Universitario nº 6.
- Torres Santomé, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.