

## El campo de la Práctica Profesional: (re)significación de sentidos



**Ángel Gustavo ROMERO**

Universidad Católica de Salta -Escuela Universitaria de Educación-  
Sede Jujuy  
aromero@ucasal.edu.ar



## El campo de la Práctica Profesional: (re)significación de sentidos

**Ángel Gustavo ROMERO**

Universidad Católica de Salta -Escuela Universitaria de Educación-  
Sede Jujuy  
aromero@ucasal.edu.ar

Fecha de recepción: 11.04.2022

Fecha de aceptación: 30.05.2022

### Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, siendo la temática elegida “El Campo de la Práctica Profesional y las tramas de la formación docente que se construyen en el proceso formativo de los egresados de un Profesorado Universitario de la Universidad Católica de Salta -sede Jujuy”. El marco metodológico utilizado es la investigación cualitativa, dado que puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación, tal como nos la presentan los sujetos.

Se adopta la mirada del análisis crítico del discurso puesto que lo hace desde una perspectiva social, política y crítica, enfocándose sobre la manera en que el discurso es usado y se abusa de él para establecer, legitimar o ejercer—y resistir—el poder y la dominación. La toma de conciencia sobre la trama que se construye en la formación docente como también en la práctica, implica hacer latente las situaciones o episodios escolares vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos como docentes.

Considero que el aporte de la investigación es considerar al campo de la práctica profesional como un proceso colectivo de elaboración, de reflexión, y es en esa construcción colectiva donde los saberes docentes ganan credibilidad; dicho de otro modo, es mirar la formación docente desde las voces de sus protagonistas. La toma de conciencia sobre la trama que se construye en la formación docente como también en la práctica, implica hacer latente las situaciones o episodios escolares vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos como docentes.

**Palabras Clave:** práctica profesional, formación, discurso

**Cita sugerida:** Romero, A. G. (2022). El campo de la Práctica Profesional: (re)significación de sentidos. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V (5), 221-229. <https://ies7-juj.inf.d.edu.ar/sitio/publicaciones/>

## Introducción

Para la realización del presente trabajo se seleccionó como unidad de análisis la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación denominada “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (2007), en particular lo referente al *Campo de la Práctica Profesional* (ítems IV-5-punto 55 a 77).

Con la implementación y con la sanción de la Ley de Educación Nacional, se plantea la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Siendo este el único órgano nacional responsable de la generación y articulación de las políticas relativas a la formación docente inicial y continua de los docentes, con el propósito fundamental de que esta formación responda a las aspiraciones y necesidades de la sociedad actual.

A partir de ello, el campo de la práctica fue cobrando relevancia en los diseños curriculares provinciales de la formación docente inicial, no como campo aislado sino en complementariedad con los campos de formación general y el campo de la formación específica. La práctica profesional permite al docente en formación observar la realidad educativa en un contexto real, llevar sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula.

Se adopta la mirada del análisis crítico del discurso (ACD) puesto que lo hace desde una perspectiva social, política y crítica, enfocándose sobre la manera en que el discurso se usa y se abusa de él para establecer, legitimar o ejercer —y resistir— el poder y la dominación. Supone atención por los procesos de producción, distribución y consumo textual.

Esta unidad de análisis se transforma automáticamente en un corpus, entendiéndose al mismo como el conjunto de documentos que en su materialidad portan sentidos a ser descriptos para ser develados, o también como un conjunto de materiales significantes con diferentes portadores textuales construidos para producir investigaciones.

### Desarrollo

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente, entendiéndose a esta realidad como algo dado, aceptar como dato los fenómenos particulares que se producen en su seno, sin investigar sus fundamentos. La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros; por lo que no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros.

El rol del discurso dentro de la sociedad y la cultura es entendido esencial en la reproducción y en el cambio sociocultural (Fairclough, 1995).

Esto se visibiliza en el documento cuando expresa reiteradamente que la nueva mirada sobre la práctica apunta a la superación de enfoques verticalistas y aplicativos, donde las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de la carrera (Resolución CFE N° 24/07, 2007, 17). Pini (2009) expresa que los textos son dialógicos, el que escribe un texto dialoga siempre con el lector, el autor y lo que produce, entonces el texto es, como el dispositivo de todas las voces puestas en un texto.

El lenguaje se conforma a partir del uso que los hablantes hacen, en el momento en que interactúan con otros, como la capacidad innata de hacer uso de la lengua.

Santander (2011) expresa que:

el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona, y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces solo es un indicio ligero, sutil, cínico. (208).

El discurso, más allá de las interacciones sociales entre individuos, puede llegar a ser un arma poderosa, usada en muchos ámbitos como medio de divulgación de información, o como método de persuasión en las masas; siendo así también un instrumento de acción social, por el poder que este significa al tener un buen uso del hecho comunicativo. En este sentido el documento analizado busca la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción de la práctica profesional en las aulas y en las escuelas y en las diversas actividades docentes.

Esto se logra a través de un proyecto de trabajo interinstitucional (instituto formador, escuela asociada y organizaciones sociales) para el desarrollo de la práctica y la residencia pedagógica, que sea consensuado, estableciendo secuencia, gradualidad y tipos de tarea para cada uno de los años. (Resolución CFE N° 24/7, 2007,19).

Sarmiento y Tovar (2007) manifiestan que el currículum no tiene nunca un término, sino que siempre se hace, crea y significa; su naturaleza no es de llegada sino de camino, esto alude a la articulación que debe existir entre lo que la institución y los lineamientos dicen que debería ser y lo que en la realidad se concretiza.

El texto normativo de análisis, entre otras aristas, apunta a la construcción de redes de formación (entre el instituto formador y las escuelas asociadas), desarrollando trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversos. Dichas redes aspiran a fortalecer tipos de intercambios interinstitucionales y no en redes interpersonales. (Resolución CFEN° 24/7, 2007, 19).

Dicho de otro modo, el texto tiene como finalidad principal que el docente en formación desarrolle una experiencia de la vida escolar a lo largo de su formación, que apunte al conocimiento y la reflexión para la formación (Resolución CFE N° 24/7, 2007, 20).

Wodak y Meyer (2003) expresan que el discurso no puede ser reducido a una mera visión distorsionada de la realidad, sino que representa una realidad material propia, donde se incorpora discursos pasados, así como otros discursos coetáneos. Plantean que en la semiosis intervienen tres formas de las prácticas sociales, en primer lugar, como parte de la actividad social inscrita en una práctica; en un segundo lugar, interviene en las representaciones, es decir, incorporan a su propia práctica esas otras prácticas; en tercer lugar, interviene en las realizaciones de particulares posiciones existentes en el seno de las prácticas sociales.

El desafío actual de la formación docente—a través de las prácticas profesionales—consiste en la posibilidad de superar conocimientos fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas. (Resolución CFE N° 24/07). Aquí la teoría actúa como un lente con el cual miramos la realidad, por lo mismo, sin esa lente, los textos nos parecerán desenfocados, un mar amorfo de letras y nos perderemos o ahogaremos en él.

Santander (2011) manifiesta:

La teoría acompaña todo análisis pues incide en nuestro modo de enfrentar el objeto de estudio, de problematizarlo, en las categorías conceptuales y evidentemente, en cómo mirar los textos. (215).

Esto supone, o pone en tensión, que el protagonista es el docente en formación, es él quien valida la formación de acuerdo con la variedad y calidad de experiencias de las que haya podido apropiarse en el proceso de inmersión graduada en la práctica docente a lo largo de los años de formación en la institución.

La Resolución del CFE N° 24/07 señala que la práctica docente no se desarrolla de forma aislada en el interior de las instituciones, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumno y con sus familias, en la institución formadora como en las instituciones donde se realizan las prácticas.

Se trata entonces de fortalecer un proceso colectivo de elaboración, de reflexión y es en esa interacción colectiva donde los saberes docentes ganan credibilidad, es mirar la formación docente desde las voces de sus protagonistas.

Wodak y Meyer (2003) manifiestan que

Los modelos mentales contextuales son las representaciones mentales que controlan muchas de las propiedades de la producción y la comprensión de discurso como las variedades discursivas, la elección de temas, los significados locales y la coherencia, por un lado, y también los actos de habla, el estilo y la retórica, por otro. (162).

En este encuadre, el contexto se entiende como todo aquello que decimos y cómo lo decimos depende de quién habla a quien, de cuándo y dónde lo hace, y de qué propósito le anima, es decir, es como una forma que adopta el modelo mental de una situación comunicativa.

Wodak y Meyer (2003) plantean que

el contexto no define las diversas propiedades de la situación local que controla y constriñe el texto y la conversación sino las formas en que los usuarios del lenguaje interpretan o definen esas propiedades mediante sus modelos contextuales mentales (161).

Cuando el alumno se inserta a las prácticas, los dispositivos formativos ceden a otras formas de regulación como las normas explícitas e implícitas del lugar de trabajo, las dinámicas institucionales, las prácticas docentes instituidas y las formas de interacción socio-profesional.

En este marco, se advierte que en la práctica profesional cobra fuerza un pasado incorporado acríticamente, si no se da lugar a procesos de análisis y reflexión que permitan reconocer sus huellas y marcas.

Como lo expresa Fairclough (1995)

el poder es entendido en términos de asimetría por un lado entre los participantes de los eventos discursivos y por otro lado, en tanto desigual capacidad de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos en contextos socioculturales particulares. (2)

Wodak y Meyer (2003) plantean que el poder no sólo viene señalado por las formas gramaticales existentes en el interior de un texto, sino por el control que puede ejercer una persona sobre una situación social mediante el tipo de texto. Fijar los propósitos de formación para un profesional y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, conduce a enfrentar un campo de fuerza y contradicciones lo cual se expresa sin duda en el campo de la práctica docente, y en los diferentes espacios curriculares del mismo que atraviesan dicho campo durante el trayecto de la formación.

Una política pública en formación docente debe poner en valor "La cuestión esencial es desde qué base o fundamento darles respuesta, tal que no sólo les dé solución en el papel, sino que permita construir un sistema coherente y factible de implementación" (Camillioni, 2011, 16).

Adorno (1998) expresa que

la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Retoma el discurso de Kant cuando define la minoría de edad, y con ella también la emancipación, diciendo que esta minoría de edad es auto-culpable cuando sin causas no radican en la falta de entendimiento, sino en la falta del valor y de la decisión necesaria para disponer de uno mismo sin dirección del otro (115).

Entonces se entiende la emancipación como la liberación respecto de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia. El autor —a través del informe de capacidad intelectual y aprendizaje— deja en claro que la capacidad no viene prefigurada en los sujetos, sino que depende, en su desarrollo, de los retos a los que el individuo se ve enfrentando (Adorno, 1998).

Siguiendo esta línea, se puede ver en relación con el lenguaje, con la capacidad expresiva, en todos los casos, la capacidad es una proporción muy importante, función de las condiciones sociales de modo que los propios presupuestos de emancipación de la que depende una sociedad libre, vienen determinados por la falta de libertad de la sociedad.

El ciclo de complementación curricular **Profesorado en (conurrencia al título de base)** es una carrera de Formación Docente que tiene entre sus finalidades la de promover en los futuros docentes una formación sólida en materia pedagógica-didáctica. Esta propuesta formativa asume la tarea de completar la formación específica que recibieron los profesionales técnicos superiores mediante el cursado de asignaturas del campo de la formación general y del campo de formación de la práctica durante los dos años de cursado.

Cabe aclarar que dicho Profesorado no modifica los alcances del título de base en cuanto al campo de desempeño, sino que suma incumbencia docente al mismo. La concurrencia según titulación de base significa que determinarán luego (el órgano competente) la incumbencia del título de base del graduado de esta formación, es decir, las asignaturas en las que puede dictar clases en relación a las normativas jurisdiccionales.

En este sentido los documentos: Ley de Educación Nacional, Resolución CFE Nº 24/7, buscan la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción de la práctica profesional en las aulas y en las escuelas y en las diversas actividades docentes. Esto se logra a través de un proyecto de trabajo interinstitucional (instituto formador, escuela asociada y organizaciones sociales) para el desarrollo de la práctica y la residencia pedagógica, que sea consensuado, estableciendo secuencia, gradualidad y tipos de tarea para cada uno de los años. (Resolución CFE Nº 24/7, 2007).

En relación a lo desarrollado, Camillioni (2011, 20) expresa “los formadores de formadores son muy importante porque tienen que enseñar a usar y usar ellos mismos de manera muy flexible el currículo, enseñar a usarlo en diferentes contextos y de diferentes maneras”. La práctica docente integra diferentes tipos de saberes: saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales y los saberes de la experiencia; entonces el saber docente cotidiano está constituido tanto por los saberes científicos como por el saber de la experiencia.

Y esta es la proyección que realiza la Resolución Nº 24/07 de la práctica profesional, entendiéndola como el espacio donde el docente en formación observará la realidad educativa en un contexto real, llevar sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula. Esta no se desarrolla de forma aislada en el interior de las instituciones, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumno y con sus familias, en la institución formadora como en las instituciones donde se realizan las prácticas.

Se trata entonces de un proceso colectivo de elaboración, de reflexión y es en esa interacción colectiva donde los saberes docentes ganan credibilidad, dicho de otro modo, es mirar la formación docente desde las voces de sus protagonistas. La responsabilidad en la formación docente aparece en ese trayecto a través del cual el futuro docente ingresa en una historia de espacios y tiempo compartidos donde si bien se expone al juicio de los demás, compromete sus acciones, interviniendo, interpretando y modificándola.

Según Alicia Camillioni (2011, 24) refiere “El docente, con sólidos conocimientos teóricos debe ser formado en la adaptación variada y flexible de los principios teóricos a las condiciones cambiantes de su realidad de trabajo” (24) “la importancia del conocimiento de la disciplina a enseñar, pero también se insiste en que el conocimiento del profesor es dinámico y se modifica en la práctica” (17).

La formación docente, entonces, es entendida como aquella etapa o aquella formación que reciben los alumnos no solo sobre los contenidos de su disciplina sino también cuestiones pedagógicas, didácticas, psicológicas u otras. Esto implica conocer y comprender el marco profesional de los otros campos,

reconociendo similitudes, diferencias y contradicciones, dado que se generan discusiones que implican modos distintos y alternativos de pensar un mismo fenómeno.

La dificultad del proceso de emancipación de los sujetos en formación, en las prácticas profesionales, obedece a la falta de autonomía teórica en el proceso de construcción metodológica, esto se debía a la influencia de una formación basada en un enfoque tecnicista de la práctica docente que estaría condicionando la formación docente. Dicho de otro modo, es recurrente que al momento de selección de estrategias los alumnos se fundamentan en teorías implícitas, orientaciones técnicas y criterios teóricos vagos.

En este sentido Adorno (1998) expresa que “los intentos de transformación eficazmente nuestros mundos en tal o cual aspecto específico, se ven expuestos de inmediato a la aplastante fuerza de lo existente y parece estar condenados a la impotencia” (127).

Pero que también expresa que es posible quien quiera transformar solo puede hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia, junto con la propia impotencia, en un momento de lo piensa y quizás también de lo hace.

Desde las prácticas profesionales, la tarea del formador no se limitará a transmitir saberes o teorías, sino que tiene un doble trabajo a realizar, por un lado, reflexionar sobre sí mismo en lo referido a los propósitos y maneras de entender la formación; y por otro, tiene que reconocer y ayudar a los sujetos en formación, a hacer visible los modos en que estos han aprendido durante la trayectoria.

El discurso—como práctica social—es el uso del lenguaje en tanto una forma social y el análisis del discurso es el análisis de cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales. Esto se visibiliza en los documentos normativos mencionados, cuando expresan reiteradamente que la nueva mirada sobre la práctica apunta a la superación de enfoques verticalistas y aplicativos, donde las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de la carrera (Resolución CFEN° 24/7, 2007, 17).

El discurso, más allá de las interacciones sociales entre individuos, puede llegar a ser un arma poderosa, usada en muchos ámbitos como medio de divulgación de información o como método de persuasión en las masas, siendo así también un instrumento de acción social, por el poder que este significa al tener un buen uso del hecho comunicativo.

Mirar una trayectoria formativa supone sostener una mirada múltiple. El sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo e incluso de vida, de la organización formativa, y ésta no hace más que decir en su cotidianeidad de distintos modos, quienes son los sujetos que educa o forma. Las prácticas deben ser consideradas multidimensionales y situadas, dada las múltiples determinaciones que atraviesan estas prácticas e impactan en la tarea cotidiana.

### **Reflexión final**

Santander (2011) expresa que el afán epistémico desde el análisis crítico del discurso es entender la dinámica texto-contexto, relacionar lo discursivo con lo social y comprender cómo los eventos comunicativos se relacionan dialécticamente con las estructuras sociales.

Mirar una trayectoria formativa supone sostener una mirada múltiple. El sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo e incluso de vida, de la organización formativa y esta no hace más que decir en su cotidianeidad de distintos modos, quienes son los sujetos que educa o forma.

Pini (2009) plantea que el análisis crítico del discurso es la puerta de entrada que nos invita a una reflexión teórica rigurosa y nos ofrece, además de herramientas metodológicas para repensar la investigación. Las prácticas deben ser consideradas multidimensionales y situadas, dada las múltiples determinaciones que atraviesan estas prácticas e impactan en la tarea cotidiana.

Cabe destacar que abordar una práctica reflexiva en la formación docente inicial, supone la consideración de que se trata de procesos históricos y políticamente construidos, donde las instituciones (formadora y

asociada) operan como un telar donde se tejen una serie de identificaciones que el sujeto que habita la institución produce en su existencia cotidiana.

En este marco, docentes y alumnos desarrollan sus conocimientos prácticos en forma permanentes, sea en el aula o diversos contextos, por lo que la acción es la manera en que dan sentido a la vida cotidiana y a sus tareas, en que se muestran ante los demás y ante sí mismos, por lo que las conductas estas impregnadas de significaciones y aprendizajes.

Una práctica reflexiva, como un dispositivo de formación/intervención, permite la reflexión conjunta entre docentes y alumnos que intervienen en el proceso de la práctica profesional en la formación docente. La práctica docente rompe visiones lineales y desordenadas, imponiendo un nuevo texto desordenado y confuso, discontinuo, azaroso, lleno de ruidos y también, sordo y mudo.

Volver la mirada hacia las prácticas invita a preguntarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación del recorrido de la práctica; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos.

Para finalizar, retomo la siguiente expresión de Camillioni (2011) "la mejor formación docente tiene como objetivo crear la mejor escuela para nuestros alumnos. Pensemos en conjunto cuál ha de ser la mejor política para la construcción del mejor sistema educativo" (25).

**Referencias**

- Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Ediciones Morata.
- Camillioni, A. W. de (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*, 2 (3), 11-28.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (2005). *Diccionario enciclopédico de la Ciencias del Lenguaje*. Siglo XXI editores.
- Fairclough, N. (1995). Introducción General. En *Critical discourse analysis. The critical of lenguaje*. Longman.
- Lewandowski, T. (2000). *Diccionario de Lingüística*. Ediciones Cátedra.
- Pini, M. E. (comp.) (2009). *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico*. UNSAM Edita.
- Ponce, E. (2015). El extraño marxismo de Ernesto Laclau. *Fragmentos de Filosofía*, 13, 101-120. ISSN 1132-3329.
- Resolución N° 24/07 [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Buenos Aires, 7 de noviembre de 2007. Consejo Federal de Educación. Recuperado de: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta Moebio*, (41), 207-224. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/41/santander>
- Sarmiento, P. y Tovar, M. C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4, Supl. 2), 54-63. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-95342007000600006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342007000600006&lng=es&tlng=es)
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. Trad. de Juan Domingo Moyano. Cátedra.
- Verón, E. (1997). La semiosis social. *Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa Editorial.
- Wodak R. y Meyer M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Trad. de Tomas Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Gedisa Editorial.