

## ***Algunas consideraciones a tener en cuenta en la construcción y desarrollo de las prácticas profesionalizantes***

---

Lic. Wansidler Gustavo Javier<sup>1</sup>

-Versión Preliminar-

### **Situando algunas coordenadas de partida, como procesos y continuidades**

---

#### ***CITA DE BORGES...***

El presente capítulo asume el objetivo de *presentar una posición* y punto de vista sobre las prácticas profesionalizantes, haciendo hincapié en las dimensiones didáctica y curricular de la tarea. Y junto a este propósito, la intención de poder dar cuenta, interrogativamente, de las condiciones institucionales para un sustentable desarrollo de las dimensiones antes situadas; condiciones de una “institucionalidad” que se vinculan, en términos de construcción de sentidos, al desarrollo territorial en clave socio-productivo y sociocultural.

En principio dejar constancia de que esta escritura a cerca de las prácticas profesionalizantes, que habitamos y nos habita, se descubre en territorios de lo educativo... Es por ello que nos parece central situar el cómo y el desde donde recorreremos y recreamos esos territorios, y en particular el educativo-escolar.

En un intento inacabado y preciso de atender estas preguntas, teniendo en cuenta que han sido respondidas de muy diferentes maneras en el devenir histórico del campo de la educación, podríamos decir que “lo educativo” debería contribuir al desarrollo de las personas, los colectivos y las comunidades. Este desarrollo se nos propone como la construcción de un acto discursivo de inclusión, o mejor dicho, de “*otras continuidades de pertenencia de los sujetos*”, colectivos y comunidades, en las dimensiones cultural, política y económica del devenir social.

Pensar lo educativo, en términos de otras continuidades de pertenencia social, nos permite problematizar la realidad reconociendo a “todos” los sujetos como parte de ese complejo escenario a ser resignificado. Sujetos, colectivos y comunidades como parte de una realidad que, pensada como texto, pueda ser problematizada en sus condiciones de producción y principios que la regulan. Principios y condiciones de producción que “*aparecen y se esconden*” en las letras y párrafos del texto social que se intenta resignificar. Estas cuestiones implican el desarrollo de actos colectivos de reconstrucción y constitución de nacientes y continuas pertenencias sociales...

“...Pensar en la educación es pensar en el cambio social y en la disposición de los educadores para imaginar un mundo diferente.”<sup>2</sup> Una disposición que, en

---

<sup>1</sup> En continua y amorosa colaboración del profesor Jorge Rosenbaum, mi hermano mayor.

<sup>2</sup> Bourdieu P. “Campo de poder y campo intelectual” Folios Ediciones, Buenos Aires (1983).

tanto devenir de lo pedagógico, se entiende y descubre como síntesis de tres dimensiones: la social, la histórica y la política.

Estas construcciones, en y para el cambio, se reconocen en un proceso de carácter participativo-comunitario, y se implican en una gestión asociada de las decisiones que los colectivos puedan construir, desear y asumir.

### **De que hablamos cuando hablamos de Prácticas profesionalizantes, en sujetos del desarrollo local**

---

Es en las orientaciones planteadas respecto de lo educativo, donde intentamos “disponer y posicionar” las prácticas profesionalizantes. Desarrollos que se nos instalan e instalamos como parte de un caminar juntos, entre constructos teóricos y latidos de experiencia. Desde allí intentaremos hacer de este escrito, un intento de obra a ser interrogada; un intento de obra que nos pueda interrogar...

“...Pienso que es útil definir en un primer momento la práctica como una transformación de la realidad, transformación de una realidad en otra realidad que siempre implica la actividad de un sujeto Humano.”<sup>3</sup>

En la construcción del proceso educativo la práctica profesionalizante se piensa como un proyecto que asume un doble y complementario sentido:

- a) *posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en los diferentes campos de formación de la propuesta curricular, garantizando la articulación teoría-práctica a través de la participación de los estudiantes en ámbitos de trabajo y en situaciones socio-culturales concretas.*
- b) *participar y aportar estratégicamente al desarrollo socio productivo y cultural del territorio donde se inscribe la oferta formativa. Debería entenderse entonces, como un dispositivo institucional que promueve y participa de acciones concretas en y con el texto<sup>4</sup> territorial a la que pertenece.*

Estos sentidos hacen síntesis un una práctica profesionalizante que, en tanto campo de formación<sup>5</sup>, inscribe a los estudiantes en el universo material,

---

<sup>3</sup> Jean M. Barbier. Prácticas de formación. Novedades Educativas, Buenos Aires (2001).

<sup>4</sup> La comunidad pensada como el “texto territorial y local” al cual pertenece el instituto y la oferta formativa en particular. Hablar en términos de “texto territorial y local” es dar cuenta de la relación texto – contexto en términos de continuidad. En este sentido busca evitar planteos del tipo afuera-adentro, endogámico-exogámico, texto-contexto etc., muchas veces tratados como pares antinómicos. “...el texto como proceso de productividad...; se define por su autonomía y por su clausura –siempre abierta-; constituye un sistema que no debe identificarse con el sistema lingüístico, sino relacionado con el, se trata de una relación a la vez de contigüidad y de semejanza...” R. Barthes, P. H. Sollers, J. Kristeva y J. Derrida. Revista Tel Quel. Francia 1976.

<sup>5</sup> Según el Acuerdo Marco A-23, la Educación Superior Técnica se organiza curricularmente en los siguientes campos de formación: general, de fundamento, específica y de la práctica profesionalizante. El campo de **formación general**, destinada a abordar los saberes que posibiliten el logro de competencias básicas necesarias para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos

simbólico e imaginario de una profesión, en vertebral e ineludible sintonía con el desarrollo de los territorios. Los diferentes y complementarios itinerarios de profesionalización<sup>6</sup>, desde la integración de saberes y la significativa imbricación al desarrollo de los territorios, "...constituyen la ocasión de ofrecer un campo de experiencia que despierta profundos movimientos de subjetivación de los estudiantes."<sup>7</sup> Parafraseando a J. M. Barbier (2001), podríamos decir que, sea cual fuera el campo de actividad donde se desarrolle una práctica, siempre implicara un proceso de movilización y producción de identidad. Estas construcciones identitarias se juegan en vínculos dialécticos entre los sujetos de las prácticas y los territorios donde se desarrollan. Es decir una práctica profesionalizante que propone continuidades y/o transformaciones permanentes, de los ámbitos de intervención territorial, los sujetos que participan y del campo profesional al que pertenece la oferta.

Estas construcciones y deconstrucciones respecto del campo profesional, deberían producir un acto de interrogación crítica respecto de los sentidos que organizan y simbolizan el mundo del trabajo actual... No entendemos sólo el universo laboral en función de los ámbitos reales y potenciales de trabajo, sino también desde la construcción participativa de "*una ocupacionalidad de lo deseable*". Los ámbitos de lo deseable implican un poder de construcción que:

- ◆ desde la dimensión que se vertebra fundamentalmente en "el poder de la posibilidad", promueve y construye una ocupacionalidad a partir de las necesidades y capacidades territoriales, en el marco del colectivo de decisiones que los actores locales puedan producir y sostener;
- ◆ desde la dimensión de poder que se vertebra fundamentalmente en ejercer control, interpela interrogativamente la trama constitutiva de la ocupacionalidad real y potencial, dando cuenta de los intereses sociales, tanto locales como globales, a los que responde mencionada trama.

Movimientos de una profesionalización que, en tanto construcción identitaria del "nosotros profesional"<sup>8</sup>, aporte continuidades y/o rupturas respecto del conglomerado de significaciones del campo profesional formalizado. Estos posicionamientos descubren y comprometen a la práctica profesionalizante,

---

de la vida laboral y sociocultural y para el desarrollo de una actitud crítica y ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.

El campo de **formación de fundamento**, destinada a abordar los saberes científicos, tecnológicos y socioculturales que otorgan sostén a los saberes propios del campo profesional en cuestión.

El campo de **formación específica**, dedicada a abordar los saberes propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los desarrollados en la formación de fundamento.

El campo de la **práctica profesionalizante**, que posibilita la integración y contrastación de los saberes construidos en las formaciones descriptas. De carácter sustantivo para la constitución de las competencias básicas y específicas.

<sup>6</sup> La expresión "profesionalización" evoca toda suerte de imágenes. Para mí, en su sentido más fuerte, la profesionalización de un oficio se define como su transformación progresiva en profesión. Phillippe Perrenoud (1994). Profesión que, en tanto campo de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, es problematizada por propio acto colectivo de la profesionalización.

<sup>7</sup> Marcela Andreozzi (Buenos Aires, 2007). "Encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional: una aproximación clínica a los procesos de acompañamiento de los estudiantes". Dirección: Dra. Marta Souto.

<sup>8</sup> "...construcción identitaria del 'nosotros profesional'...", alude a la construcción de lo profesional en cada uno de los que participan en la instancia de las prácticas y del colectivo en su conjunto.

como una actriz estratégica que piensa tanto el escenario actual y el futuro probable del campo profesional, como la construcción de una ocupacionalidad de lo deseable. Estas construcciones, inscriptas en los diferentes procesos de toma de decisiones, no son sólo conceptuales, sino también y fundamentalmente, ideológicas y estratégicas.

Son estos sentidos, entre otros, los que proponen a esta práctica profesionalizante como ámbito que promueve un vínculo político y estratégico respecto de los cambios científicos, tecnológicos y culturales tanto a nivel local como global.

Estos itinerarios de cambios, cuando son producidos desde la concepción de desarrollo a la que adherimos, asumen una dirección que piensa desde lo local para después actuar en lo global. Es decir, "...lo importante es `pensar localmente y actuar globalmente´, instalando en el concierto de la mundialización otras formas de socioeconomía, otras alianzas de fuerzas, otras culturas de integración social y convivencia multiétnica, en fin, otras formas de vivir en sociedad. No se trata de rechazar la modernidad en aras de un nostálgico retorno al pasado, ni de abrazar con inocencia una `una mundialización´ de dirección inmutable, sino de promover un progreso diferente, que zigzaguea y a veces vuelve atrás para después andar en otra dirección".<sup>9</sup>

Caminar en esta dirección, en paisajes creados y por crear, "...es significar las prácticas profesionalizantes, desde su punto de partida y en todas sus dimensiones de desarrollo, como prácticas sociales."<sup>10</sup> *Esta posición construida y recorrida respecto de la práctica profesionalizante como proyecto social, se asume en una "... formación de técnicos que no responde, solamente, a la demanda específica del campo laboral. Responde, entonces, a una definición que los ámbitos: educativo, ciudadano y la propia profesión realizan acerca del carácter de sus miembros. Definiciones "conducidas" por políticas de desarrollo, que son de carácter más amplio que aquello que está comprometido en el ejercicio de las profesiones".*<sup>11</sup>

Aspectos de una tarea que posibilite recorrer de manera complementaria los siguientes organizadores socioeducativos:

- Respecto de los sujetos que aprenden: la construcción tanto del proyecto socio ocupacional como del proyecto formativo. Aspectos de un desarrollo que promueva, la puesta en tensión y significación crítica de la inevitable imbricación entre identidad profesional, personal y procesos identitarios de lo local;
- Respecto de la institución educativa: la construcción en términos de aportes, desde un trabajo de las prácticas en y con el territorio, al valor estratégico de la oferta formativa, en clave de desarrollo local.

---

<sup>9</sup> Héctor Poggiese "Redes de gestión asociada y medio ambiente urbano: nuevos actores para un desarrollo sustentable". (FLACSO: Guatemala) 1998.

<sup>10</sup> Gustavo Wansidler. "Formación técnico profesional: las prácticas profesionalizantes." Revista Novedades Educativas. Buenos Aires, 2006

<sup>11</sup> Ibíd. 10

*Estas prácticas profesionalizantes -dibujadas y recorridas por los estudiantes, docentes y actores locales, entre otros-, se entienden como parte de un colectivo territorial que busca la construcción de nacientes condiciones de pertenencia social.*

## **Criterios y orientaciones para desarrollar un proyecto de prácticas profesionalizantes**

---

Es importante sostener, entre otras cuestiones, una lógica de proceso y de contextualización de los desarrollos de las prácticas profesionalizantes. Si esta lógica de contextualización y de proceso es válida para los diseños curriculares en su conjunto, tanto o más lo es para el desarrollo de un proyecto de prácticas; justamente por las implicancias que tienen no sólo en el plano del desarrollo de las personas, sino también por el fuerte componente de desarrollo que implica a nivel institucional y territorial<sup>12</sup>.

Quizás, sólo quizás, valga la pena recordar que un criterio es un referente a la hora de tomar decisiones contextualizadas. Desde allí, aunque no sólo, los criterios a ser propuestos a continuación buscan aportar a la construcción de una lógica que acompañe el proceso de desarrollo de la misma.

En síntesis, un formato de prácticas es lo que resulta del modo en que se juegan y resuelven cada uno de los criterios; es una combinatoria de rasgos que se ofrecen como posibles andamiajes, de muchísimos formatos posibles...

## **Una pieza curricular a ser desarrollada, es mucho más que eso... ¿Que es eso?**

---

Cuando se toca una pieza en partitura de Mozart a Caetano, de Lennon a Troilo, de Atahualpa Yupanqui a Jimi Hendrix; siempre media una interpretación que propone pequeñísimas o extendidas oportunidades de creación. “Revisar” la pieza, cual espejo, nos hace perder la posibilidad de comprender que cada representación-ejecución es una maravillosa invitación a la originaria invención.

Si la representación y ejecución de lo curricular, es concebida y recorrida como un espejo de las “notas” escritas en el plan de estudios, la melodía se muere en un sentido que excluye; en un sentido que sin construir y problematizar la

---

<sup>12</sup> Lo territorial, pensado desde una posición topológica, más que topográfica del desarrollo local. Es decir, lo local en tanto construcción del proyecto político, en terrenos de una implicancia estratégica que se “demarca” no sólo **geográficamente, sino fundamentalmente en el proceso de identidad de lo local**. Desde allí un desarrollo que se descubre como aquella construcción colectiva que, partiendo del bagaje de capacidades previas de la comunidad, mejore “objetivamente” las condiciones de vida de quienes constituyen el ámbito local.

historia, pierde la posibilidad del propio nacimiento creativo que nuestro acto le puede imprimir...

Quizás valga situar que nos proponemos construir y ofrecer, como síntesis de nuestros caminos aprehendidos y recorridos, algunas aproximaciones teórico-metodológicas para la reflexión y desarrollo de las prácticas profesionalizantes en territorio de lo curricular.

En principio y sin intención de construir un prólogo que nos anticipe lo que está por venir, quisiéramos continuar dando cuenta de qué hablamos, cuando en ese acto construimos lo curricular.

Entendemos lo curricular como una tentativa que ha de transmitir los principios, criterios y rasgos de los sentidos educativos, de forma tal que pueda estar abierto a la crítica, a su resignificación, y a su continua y dialéctica traslación práctica. Estos principios y estructuras curriculares no solo organizan intercambios materiales entre sujetos sino que al internalizarse, regulan en mayor o menor medida, posiciones y disposiciones de pensamiento, acto y sentimiento.

En este sentido, la construcción curricular ha de estar sujeta a análisis históricos y políticos, dando cuenta de su intencionalidad de intereses, hasta donde más se pueda. Intereses que, desde su inevitable carácter histórico y político, puedan promover un cambio hacia nacientes pertenencias sociales o pueden reproducir sistemas de relaciones que excluyen a los sujetos de la posibilidad de tomar decisiones, respecto de sus devenires vitales. Esta demarcación de lo curricular, propone la problematización de los “sentidos socio-culturales”<sup>13</sup> construidos en la tensión entre los intereses dominantes o hegemónicos, y aquellos que tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Esta problematización debería generar instancias concretas que posibiliten poner en tensión y construir síntesis de los discursos producidos, entre otros, por los ámbitos educativo-escolar, laboral y académico científico. Síntesis de una construcción curricular que implique las voces que emergen en lo local, en clave de desarrollo. Procesos de un desarrollo que entienda la educación de los/as ciudadanos/as, como aquella que intenta producir articulaciones sustantivas entre formación académica y los requerimientos<sup>14</sup> y problemas emergentes del campo profesional / laboral, en el gran marco de un texto ciudadano a ser escrito democráticamente.

## **Escenarios de lo curricular, algunos viajes de la práctica**

---

<sup>13</sup> Sentido en letra de María de Los Angeles Fernández: “...como síntesis: el **sentido**, es el dispositivo y el dato, la sensación y la percepción, la intuición y las emociones, la orientación ideológica, la contextualización del discurso y la pregunta por la existencia; una especie de red conceptual, convertida en actos sensibles y críticos. Una respuesta integral de los cuerpos, en el lejano territorio de la significación.” Entrevista realizada por Inés Albergucci, para el módulo: “Pedagogía Social y Cultura”

<sup>14</sup> Requerimientos pensados en términos de demandas y necesidades de los campos mencionados.

Este registro de lo curricular del que acabamos de dar cuenta, es el escenario donde las prácticas profesionalizantes asumen el desafío de producir *una propuesta que se inscriba en los siguientes ejes político-estratégicos del nivel:*

- ✓ En relación con el mundo del trabajo;
- ✓ En vinculación con el desarrollo sociocultural;
- ✓ y en relación a los nuevos roles del Estado.

Pensar el proyecto de las práctica, en el marco de los ejes estratégicos del nivel, nos posibilita visualizar y reflexionar sobre la dimensión política que cada desarrollo implica. Implicancias que “deben” aludir, en términos de orientaciones, *a una construcción interdisciplinar e intersectorial de aquello que entendemos como conocimiento y práctica significativa del nivel.*

*Una posición de lo curricular que juega en una práctica profesionalizante que, en todo su proceso de gestión, incorpora y se incorpora al texto territorial ampliado, donde se desarrolla la experiencia de intervención. Esta inscripción no se descubre como una pérdida de singularidad de alguno de los dos ámbitos, el escolar y el socio-ocupacional; por el contrario estos continentes son concebidos, en términos de continuidad, como un gran escenario donde se problematiza la tensión que se propone en los diferentes procesos de implementación de las prácticas profesionalizantes. Estas continuidades se materializan en una planificación-ejecución-evaluación conducida por el ámbito formativo y “concertada”, participativamente, con el espacio donde se desarrolla la práctica profesionalizante, siempre en posibles consultas con referentes del mundo académico-científico y laboral.*

*¿Qué elementos hacemos jugar en los procesos de gestión curricular de las prácticas profesionalizantes, y por qué?*

*Con el interés y la disposición de construir y ofrecer algunos andamios flexibles, pero sin renegar de cierta herramentalidad que nos proponemos respecto de las prácticas profesionalizantes en lo curricular, es que a continuación situamos algunos criterios a tener en cuenta al momento de su desarrollo, en clave curricular:*

### **Integración gramatical**

Articulación de saberes de referencia<sup>15</sup> -tanto conceptuales como procedimentales- con aquellos que se dan en llamar saberes prácticos<sup>16</sup>. Una formulación que propicie una capilaridad conectiva entre conceptos, procedimientos, prácticas profesionales y de la experiencia, para problematizar y comprender las diferentes cuestiones y/o problemas que se implican en la construcción e implementación de este campo de formación. La integración de saberes jugados en actividad profesionalizante, necesita de una planificación que no se sobrecargue de contenidos. No saturar el diseño de las prácticas,

---

<sup>15</sup> Los saberes de referencia a los que me refiero son aquellos que “...implican y desbordan los saberes a enseñar y su transposición didáctica. Ellos involucran otros saberes, que provienen de la didáctica, pero también de la psicología, de la sociología y de otras ciencias humanas.” (Phillippe Perrenoud: 1994)

<sup>16</sup> “...los saberes prácticos, forman parte de los saberes que se construyen en los ejercicios profesionales o de los “saberes de la experiencia.” (Phillippe Perrenoud: 1994)

favorece el desarrollo de un espacio que posibilitaría un trabajo para la puesta en evidencia, resignificación y construcción de los esquemas de percepción, análisis y decisión; siendo en definitiva estos quienes posibilitan la puesta en situación de los saberes antes mencionados.

Los esquemas, en tanto “dispositivos” de contextualización de los diferentes saberes a determinadas situaciones, son quienes participan en la construcción de lo que P. Bourdieu llamó, tomándolo de la filosofía clásica, habitus<sup>17</sup>.

Sin ningún intento de irrespetuosidad a tamaño pensador, podríamos inferir que cuando un saber comienza a posarse en una determinada situación social, y en un movimiento de esquemas ingresa participativamente en ella, se produce un “rebote continuo y dialéctico” entre la situación social y el sujeto aportando a la constitución del habitus. En letra de Accardo y Corcuff –autores que sitúan el concepto de habitus como bisagra en la construcción teórica de Bourdieu-: “... permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquellas, lejos de ser extraña por naturaleza y de excluirse recíprocamente, son, al contrario, dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y las cosas...”

#### *Tensiones en el campo de los saberes de referencia y los prácticos*

Hay ciertamente, en la experiencia de los profesionales, un cierto número de saberes que no tienen status científico, pero que tienen algo de perspicacia, de importancia y de eficacia sobre la realidad. En la construcción de los currículos de formación, no se suele tener demasiada consideración por esos saberes, pues, no se dispone de dispositivos para hacerlos explícitos, para verbalizarlos. Los saberes eruditos clásicos tienen “mojones en las calles”, están en los libros y hay grupos de presión para defenderlos. Los saberes de los prácticos no tienen la misma legitimidad, no se conocen y no se los entiende. Habría sin embargo, que enriquecer los saberes de referencia con los saberes provenientes del mundo de los prácticos. Pero no habría que crear la ilusión de que esto es suficiente. El otro eje de reflexión se debe reflejar en la formación del habitus (Phillippe Perrenoud, 1991).

#### **Instrumentalidad estructurante**

<sup>17</sup> La noción de habitus no ha sido inventada por Bourdieu, sino que pertenece hace tiempo al lenguaje de la filosofía clásica. Está ligada a la forma del verbo latino habere y a la noción griega de hexis que tiene igual significación (portarse, estar en una determinada condición). Bourdieu ha retomado ambos términos, conservando el sentido de condición, manera de ser, estado del cuerpo, disposición duradera, pero integrando este concepto a una teoría original de las relaciones entre las estructuras subjetivas y las objetivas (Corcuff y Accardo, 1986).



Responde a una lógica curricular, que ubica y descubre como herramienta estructurante de los diferentes desarrollos de las prácticas profesionalizante, al sistema integrado de actividades que se planifican e implementan.

La implementación de mencionadas actividades no es sólo una herramienta mediacional para desplegar los propósitos educativos planificados, sino que su desarrollo en una determinada situación social, genera aprendizajes cuyos atributos no pueden preverse con anterioridad, a la situacionalización de los “actos” a ser implementados.

Son estos sentidos lo que descubren a las actividades como aquellos “andamios flexibles” que posibilitan la integración articulada, tanto en los saberes de referencia como los saberes prácticos. En emparentada dirección, podemos decir que los sujetos en actividad, son el escenario más pertinente para dar cuenta de los esquemas de percepción, análisis y de acción que se implican y suspenden en una determinada situación recorrida.

La histórica dificultad de articular los saberes teóricos y los prácticos, se resuelve en las diferentes y complementarias actividades profesionalizantes que se desarrollan en el campo de las prácticas. Recorrer simplemente este escenario de las prácticas, para la integración mencionada, no alcanza como suceso didáctico-pedagógico, sino en la posibilidad de revisar y reconstruir reflexivamente aquellos saberes que, tanto prácticos como teóricos, se jugaron y/o suspendieron en las diferentes instancias de actividad. En este sentido la actividad es tomada por ambos saberes, como un escenario “transaccional”. Es decir, como un escenario material y simbólico donde tanto uno como otros saberes, pueden armar su propio juego sin perder la posibilidad constitutiva de aportarse mutuamente.

Son los saberes y esquemas jugados en las diferentes actividades, quienes ofrecen la posibilidad de mover y mostrar las diferentes competencias vinculadas a una determinada situación ocupacional.

### **Flexibilidad**

Implica una construcción curricular de las prácticas profesionalizantes que posibilite realizar aportes, por parte de los diferentes actores intervinientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en las instancias de diseño, implementación y evaluación de la propuesta. Construcción que pueda ser interpelada y resignificada, en primera instancia, por la propia práctica reflexiva entre docentes y alumnos de la práctica profesionalizante y, en instancias complementarias, por actores provenientes del mundo laboral y académico-científico...

Estas cuestiones implican la construcción, por parte de los docentes, de una disposición que los ubique en la posibilidad de indagar e innovar reflexivamente su propia actividad profesional, como “sujetos de enseñanza”, como sujetos de aprendizaje. Este ejercicio, llevado adelante y construido entre todo los docentes de una determinada oferta formativa, es uno de los andamios más necesarios, para disponer de docentes reflexivos y de una institución formadora

que provoca la construcción de su sentido estratégico, en las infinitas significaciones de ese universo de lo educativo.

En este marco podemos decir que las modificaciones y ajustes que se desarrollen, en las actividades y saberes ha ser jugados en las diferentes instancias de las prácticas, necesitan la construcción de ámbitos para que la colectiva reflexión se constituya como posible ignición de un pertinente cambio. Podríamos decir que la construcción de lo reflexivo propicia la constitución de un “principio de autoridad”<sup>18</sup>, por parte de los docentes, en las diferentes intervenciones que realizan en el devenir de la enseñanza.

### **Apertura pedagógica**

Responde a la necesidad de integrar los espacios de formación, tradicionalmente reducidos al intercambio docente alumno y al ámbito del aula, al “texto territorial”<sup>19</sup> donde se desarrolla la oferta. Cuestión que debería tener en cuenta, por un lado, la fuerte regulación que “lo curricular”, en términos manifiestos y ocultos, dispone sobre las diferentes prácticas pedagógicas; y por otro, la singularidad<sup>20</sup> –histórica y cultural- de los sujetos y los ámbitos territoriales donde se desarrollan sus prácticas. Aspectos que, en tanto “actividad curricular”, mejoran las condiciones para una adecuada y significativa articulación entre teoría y práctica.

El trabajo curricular que se desarrolle en este criterio es quien beneficia y aporta al desarrollo de lo que se ha dado en llamar aprendizaje situado o situacional. “...el aprendizaje situado exige de los diferentes ámbitos de formación una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones ‘reales’ y ‘auténticas’...” (Stein, 1998).

#### **Actividad situada, desarrollo de aprendizajes situacionales**

Seth Chaiklin y Jean Lave sitúan cuatro premisas referentes al conocimiento y aprendizaje en la práctica.

- “\* El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado.
- \* El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento.
- \* Lo que se aprende es siempre complejamente problemático.

<sup>18</sup> Poder que se construye reflexivamente en el discurso y sobre el, siendo reconocido por quienes participan de una determinada escena –directa o indirectamente vinculada-, como un acto que sostiene y posibilita jugar la propia y colectiva singularidad de quienes son parte. Pensar y pensarnos en nuestra propia profesionalidad docente, “habilita” la singular construcción de la profesionalidad de los estudiantes

<sup>19</sup> El término “texto territorial” intenta dar cuenta de la relación texto – contexto en términos de continuidad. En este sentido busca evitar planteos del tipo afuera-adentro, endogámico-exogámico, texto-contexto etc., muchas veces tratados como pares antinómicos. (Gustavo Wansidler: 2006)

<sup>20</sup> Singularidad jugada en términos de “...esquemas de percepción, análisis y evaluación, como gramática generadora de nuestras prácticas...” (Pierre Bourdieu: 2002). Dar cuenta de los esquemas que constituyen el habitus, es dar cuenta de lo que el habitus constituye: “...la posibilidad de mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción” (Loïc Wacquant: 2005)

\* La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como 'cuerpos de conocimiento', 'aprendices', y 'transmisión cultural', requieren reconceptualización como productos culturales y sociales". (Chaiklin y Lave, 1996)

### **Construcción estratégica**

Gestión de una propuesta que, en término de recorridos formativos, asuma como organizadores de las diferentes actividades de la práctica profesionalizante las orientaciones estratégicas del nivel. Estas orientaciones estratégicas deberían asumir la singularidad de la oferta formativa en cuestión, y la impronta constitutiva que el territorio, donde se desarrollan, les imprime. Desarrollo de un proyecto curricular que facilite la interdisciplinariedad y el trabajo intersectorial como herramientas vertebrales para la sostenibilidad de las acciones curriculares.

Recorrer este criterio da clara cuenta del carácter político-ideológico en que se asume la PP. Este registro entiende a los sujetos de las prácticas como actores políticos que participan activamente en los diferentes escenarios donde el proyecto se implementa. En este sentido es necesario propiciar la participación de los estudiantes en instancias que, con otros actores y sectores locales, puedan intervenir en la construcción y resolución de diferentes situaciones problemáticas del ámbito comunal. Estas instancias de intervención, en tanto espacios estratégicos, se irán fortaleciendo en la medida que las prácticas se encuentren en fuerte y material sintonía con el proyecto de desarrollo institucional de la oferta.

Participar institucionalmente en los diferentes y complementarios procesos de construcción de lo local, dando clara cuenta del aporte que la institución educativa puede realizar desde su propia singularidad, es incidir y formar parte de un proceso de decisiones que sólo se entienden como la construcción de un poder "real" y colectivo. Este posicionamiento se construye en una institución de educación superior, cuando sus actores se implican en un poder que se muestra en la participación y definición estratégica de la política institucional; en la implementación colectiva de las diferentes líneas de acción del proyecto educativo y en la evaluación continua de los procesos de desarrollo. Si estos sentidos colectivos, se materializan en una grupalidad que no achata la particularidad de los diferentes actores del ámbito educativo, estamos muy posiblemente, frente a un singular y saludable desarrollo de la relación instituido-instituyente en ese universo de significaciones llamado poder...

### **Consideraciones en la programación de las prácticas**

En principio nos parece importante situar que entendemos la programación como una hipótesis a ser puesta en juego a lo largo de todo el proceso de desarrollo de las prácticas profesionalizantes. Esta hipótesis, en tanto

representación anticipada de aquello por venir, será puesta en tensión y resignificada por aquellas zonas de indeterminación que toda realidad implica.

Teniendo en cuenta este marco situamos que, parafraseando a Feldman y Palamidessi, la programación de la enseñanza asume tres vertebrales funciones:

- ◆ Una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- ◆ Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- ◆ Una función de representación y comunicación, en la medida que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas

A partir de lo enunciado podríamos decir que el proyecto de prácticas, en clave programación, debería constituirse en los siguientes componentes:

- ◆ **Definición de los sentidos**, en tanto procesos a ser construidos y desarrollados en las diferentes instancias de la práctica profesionalizante. Allí, teniendo como insumo vertebral lo planteado en el “Perfil formativo”<sup>21</sup> de la tecnicatura, se debería dar cuenta de la intencionalidad y posición que juega la PP respecto de: a) el ámbito

---

<sup>21</sup> “...Con base en la justificación de la propuesta curricular, y como resultado del procesamiento y/o construcción del perfiles profesionales, el estudio comparativo de planes y análisis de los campos conceptuales, el sistema educativo define los **sentidos**, en tanto procesos a ser desarrollados / construidos en y desde las diferentes ofertas formativas. El “Perfil formativo” debería dar cuenta de los procesos de construcción de sentidos de la oferta en general y de la tecnicatura singularizada al territorio donde se desarrolla. En este caso, y como toma de posición, se tiene como horizonte y recorrido al desarrollo local...”

En el marco de estas consideraciones generales, la construcción y desarrollo del Perfil Formativo debería expresar, desde una construcción política de lo educativo:

- Las áreas socio-ocupacionales sobre las que se define la orientación de la tecnicatura, y los procesos científico-tecnológicos que se desarrollan en las áreas socio-ocupacionales definidas;
- Características de la intervención que tanto de la institución educativa como de los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo, desarrollan en los mencionados procesos científico-tecnológicos.
- Características de la participación ciudadana de la institución educativa, los alumnos, egresados y actores participantes del proceso educativo, en los diferentes procesos culturales de construcción democrática.

Ahora bien, el Perfil Formativo se “alimenta” para su construcción de la síntesis de los siguientes insumos: Construcción y/o análisis del perfil profesional de la tecnicatura en cuestión; El estudio comparativo de los planes curriculares y de las experiencias educativas, afines y emparentadas a la tecnicatura en elaboración; El análisis de los campos conceptuales, desde una “indagación / reconstrucción” de los diferentes saberes involucrados en una determinada oferta. Insumos que deben ser transversalmente construidos, en función de la realidad socio-productiva y cultural del territorio local. Un perfil formativo que, en el marco del desarrollo local, toma tanto saberes de procedencia científica como recorridos de la propia práctica, asumiendo en su propia construcción, una vigilancia más de carácter nosológico que epistemológico. (“Orientaciones para la Construcción Curricular”. Documento Educación Superior, área social y humanista. Wansidler Gustavo. 2002)

particular donde se implica y; b) el territorio local ampliado donde se desarrolla institucionalmente la oferta. Tal intencionalidad y toma de posición se materializan en la demarcación de los objetivos y propósitos que se pretenden recorrer y alcanzar<sup>22</sup>. Sentidos que posibiliten dar cuenta, desde la programación, de la construcción singular y colectiva tanto del proyecto socio-ocupacional como del proyecto ciudadano.

- ◆ **Definición de los saberes** conceptuales y procedimentales que, siendo parte de los diferentes y complementarios campos de formación, se desarrollarán en las distintas instancias de las PP<sup>23</sup>. Así mismo, es importante abrir un espacio en esta instancia de planificación, para situar aquellos saberes prácticos que se involucran y construyen en los procesos de implementación. Allí se ha de tener en cuenta en cada instancia/momento el diálogo que, en términos de conectividad, se construye con los espacios curriculares pertenecientes a los otros campos de formación que se desarrollan en un mismo momento formativo.
- ◆ **Definición de las líneas de acción**, en tanto estrategias y posibles itinerarios / secuencias de actividades, a ser desarrolladas en cada uno de los diferentes momentos de la práctica profesionalizante. Cada uno de estos componentes se han de construir en relación con los propósitos y objetivos planteados para cada momento de la práctica. Es importante situar aquí que son, fundamentalmente las actividades y estrategias, quienes materializan y tensionan los sentidos propuestos en los objetivos y propósitos de la PP.

En el marco de este desarrollo, es necesario para la construcción de las actividades, tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- a) *La secuencia de actividades debería asumir una progresiva integración al área socio-ocupacional a la que pertenece la propuesta formativa.* En estos términos la mirada curricular debería estar focalizada, en cómo se ponen en juego las competencias profesionales en las diferentes y complementarias actividades que se proponen implementar. Dar cuenta de las competencias que se ponen en juego, desde lo curricular, es poner en evidencia los distintos e integrados esquemas de percepción, análisis y acción que se comprometen en el conjunto de actividades que desarrollan. Asimismo, construir instancias formativas que posibiliten poner en tensión y participar de las diferentes situaciones problemáticas socio-culturales y socio-productivas que constituyen la trama de requerimientos

---

<sup>22</sup> En este sentido es importante acordar, aunque no desvela nuestras escrituras, que los *propósitos* refieren a las intenciones desde la perspectiva de los docentes, y que los *objetivos* son aquellos recorridos y alcances, desde la perspectiva de los alumnos.

<sup>23</sup> La PP se materializa en espacios curriculares propios, a lo largo de todo el desarrollo de la oferta.

territoriales.

- b) *La secuencia de actividades debería asumir un progresivo acercamiento a los diferentes procesos culturales de construcción democrática.* Es decir, situar actividades que den cuenta y posibiliten la construcción singular y colectiva del proyecto ciudadano, desde la concreta participación de los practicantes en ámbitos e instancias sociales locales. De acuerdo con esta posición, el ámbito local se descubre como un espacio donde los sujetos juegan su “ser político”, capaces y responsables de construir decisiones en y con el colectivo territorial. Este proceso de toma de decisiones, se produce en un ejercicio de construcción de los propios destinos. Esta condición de posibilidad, en tanto ejercicio de construcción de los propios destinos, implica el desarrollo de una PP que favorezca la participación concreta de los estudiantes en espacios que, desde una lógica de concertación, tensionen y respondan a los problemas vividos por la comunidad...

### **A manera de síntesis**

<b><i>Insumos de la construcción</i></b>	<b><i>Inscripción curricular</i></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ <i>Perfil Profesional:</i> en tanto áreas de competencias y actividades profesionales;</li><li>✓ <i>Campos de formación:</i> en tanto saberes de referencia que enmarcan el desarrollo de las prácticas;</li><li>✓ <i>Saberes prácticos, en tanto aquellos que provienen y construyen en el campo de la experiencia</i></li><li>✓ <i>Perfil Formativo:</i> en tanto construcción y definición intersectorial de los ámbitos de intervención que desde las prácticas aportarían al desarrollo de las comunidades.</li></ul>	<p>A partir de por lo menos estos elementos deberíamos construir las posibles líneas de trabajo que, orientadas en los sentidos y materializadas en los saberes y actividades didáctico-pedagógicas de las PP, constituyen los procesos de las diferentes instancias del proyecto.</p> <p>Por otro lado, nos parece importante situar que la dimensión más institucional jugada en lo curricular, debería por lo menos, dar cuenta de aquellos ámbitos y actores sectoriales donde la PP se constituye como parte del “colectivo local”.</p>

*Los procesos de planificación, implementación y evaluación de las prácticas profesionalizantes, donde las competencias, saberes y esquemas hacen síntesis en las actividades propuestas, necesitan de la implementación de un dispositivo institucional que posibilite la puesta en tensión y construcción de consensos de aquellos sentidos territoriales que se juegan en y desde la práctica. En esta dirección, nuestra posición en el desarrollo de las prácticas es claramente interdisciplinar e intersectorial. Instancias de un proceso que implica tanto a los actores de la institución educativa, como a aquellos actores sociales que se vinculan con la oferta formativa y en particular con el desarrollo de las prácticas.*

## **La enseñanza en territorios de lo reflexivo**

### **Una actividad profesionalizante de lo posible**

---

#### **Contando en acto de escritura, acerca de nuestra posición**

Entendemos la enseñanza en el marco de una didáctica que construye y ofrece, tanto categorías de análisis y reflexión, como cajas de herramientas de intervención respecto del acto discursivo de lo educativo. Estos aspectos definen una perspectiva particular acerca de la práctica profesional del educador, y de su finalidad en el campo educativo-escolar y el sociocultural más amplio. Esta posición descubre “lo didáctico” como el espacio de la interrogación y reflexión continua respecto de las intersecciones construidas y por construir entre los cuerpos teóricos y las prácticas de formación. Estas cuestiones permiten poner en tensión dialéctica, los marcos teóricos con las diferentes realidades que se desprenden y construyen en los diferentes ámbitos de la enseñanza.

En estos términos hablamos de una enseñanza que se vertebra en la posibilidad de propiciar y co-construir acciones reflexivas, respecto de las actividades que se desarrollen en la práctica profesionalizante. Los docentes nos encontramos frente al desafío de “...potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales) para la reflexión en la acción, y sobre la acción.”<sup>24</sup>

Descubrimos entonces, el proceso de profesionalización, como una práctica reflexiva que promueve la capacidad de evaluar los diferentes actos y actividades profesionalizantes. Es esta práctica la que irá completando –en una continuidad inacabada–, el saber y saber-hacer del colectivo de estudiantes, en función de la experiencia que recorran y signifiquen. Tomando el sentido de la letra de L. Stenhouse podemos decir que el desarrollo profesionalizante implica la construcción una “actitud investigadora” por parte de quienes recorren, como

---

<sup>24</sup> Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; Sabelli, María José. (PONER REFERENCIA ADECUADA)

estudiantes, el proceso formativo. Es decir, construir "...una disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica"<sup>25</sup>. En esta misma dirección Donald Schön, retomando parte del pensamiento de Jhon Dewey<sup>26</sup>, destacará la importancia de la formación *en y para* la práctica, donde el énfasis se sitúa en el "aprender haciendo" y la reflexión sobre la acción. Este posicionamiento del autor, vertebrado en una "práctica reflexiva", propone que el desarrollo de las diferentes actividades se construya en escenarios reales, enfrentando y construyendo situaciones problemáticas "concretas". Como ya hemos mencionado, esta perspectiva de enseñanza habla desde una concepción del aprendizaje, en tanto situado o situacional. Allí se diferencia de aquellas postulaciones teóricas que ubican a los diferentes escenarios sociales como ambientes "externos" al proceso educativo, o como meros espacios de aplicación de los saberes que se muestran en las diferentes ofertas formativas.

Entendemos, que son justamente esos espacios de actividad, quienes promueven la posibilidad de construir sentidos respecto de los saberes de una determinada oferta formativa.

*Mencionada construcción de sentidos, a nuestro entender, se implica y reconoce en el saber producido, en las prácticas recorridas y en la intencionalidad de los actores que participan.* Este enfoque busca materializarse en un dispositivo didáctico que permita dar cuenta:

- a) de la posición, en tanto estructuras objetivas sociales –económicas, culturales, políticas- donde se juega la práctica profesionalizante; y
- b) de las disposiciones de los actores que las constituyen -en tanto sujetos e instituciones-.

Allí de manera complementaria daremos cuenta del "sentido práctico" -interjuego entre posición y disposición-, que los participantes jugamos y pretendemos jugar respecto de nuestro devenir como actores sociales.

Una construcción didáctica que se entiende y percibe en un trabajo que al interpelar el sentido práctico de lo educativo, interpela y construye el sentido práctico de lo local.

## **Reflexionemos, en y sobre las intervenciones...**

---

Se plantean, a continuación, algunos sentidos y herramientas que pretenden orientar reflexivamente las diferentes acciones didáctico-pedagógicas que se desplieguen en el ámbito de las prácticas:

### **El sentido de construir la historia**

---

<sup>25</sup> L. Stenhouse (1985). Investigación y desarrollo del currículum. Ed. Marota, Madrid.

<sup>26</sup> Jhon Dewey, es quien a mediados de la década del 30, planteará la sugestiva "ecuación" intención-acción-reflexión. Este postulado deweyiano, será parte de la raíz de pensamientos actuales ligados al aprendizaje experiencial – situado y a la enseñanza reflexiva.



En letra de Jorge Larrosa, "... es contando historias, nuestras propias historias, los que nos pasa y el sentido que le damos a lo que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo..."

Haciéndonos cargo de la posición que buscamos y tomando el quante de esa potente síntesis que nos propone Larrosa, es que nos proponemos como educadores desarrollar actividades que permitan a los estudiantes relatar, y en ese acto de continuidad respecto de lo representado, re-construir de manera oral y escrita las diferentes escenas vividas en la práctica profesionalizante. Es decir, construir e implementar actividades didácticas que viabilicen procesos de interrogación y conceptualización, desde y sobre los diferentes relatos descriptivos, que los estudiantes hacen respecto de los recorridos de la práctica.

Dar cuenta de lo representado, no es simplemente mostrar el reflejo de una realidad recorrida, sino poder dar cuenta de nuestra común y singular organización significativa. Que los alumnos puedan proponer nombres a esos territorios recorridos, en las diferentes actividades de las prácticas profesionalizantes, favorece la construcción de ese mundo, en el mismísimo instante que formaliza el tipo de relaciones sociales que lo implican. Allí adherimos a ese registro que reconoce al lenguaje como constitutivo de la experiencia humana. A ese lenguaje que en el propio acto de construcción narrativa del acontecimiento, ofrece sentido y memoria a nuestra historia; ofrece sentido y memoria a nuestro singular y colectivo devenir histórico.

### **¿Cada vez que digo, simplemente digo?**

*"... cuando acabó Joaquín de hablar medió un silencio espeso, hasta que estalló una salva de aplausos. Levantose entonces Abel y, pálido, convulso, tartamudeante, con lágrimas en los ojos, le dijo a su amigo:*

*\_ Joaquín, lo que acabas de decir vale más, mucho más que mi cuadro, más que todos los cuadros que he pintado, más que todos los que pintaré... Eso, eso es una obra de arte y de corazón. Yo no sabía lo que he echo hasta que te he oído ¡Tú y no yo has hecho mi cuadro, tú!*

*Y abrazáronse llorando los dos amigos de siempre entre los clamorosos aplausos y vivas de la concurrencia puesta en pie. Y al abrazarse le dijo a Joaquín su demonio: `¡Si pudieras ahora ahogarle en tus brazos...!'" Abel Sánchez, una historia de pasión. Miguel De Unamuno (1928)*

Una experiencia humana que, en su (re) construcción narrativa, no podría ser pensada y reflexionada por fuera del poder que ella muestra, esconde y constituye. Una reflexión del acontecimiento que nos posibilite problematizar los intereses que se juegan en los diferentes escenarios y escenas, en el mismo instante que nos problematizamos a nosotros mismos... Reconstrucción de las posibilidades y controles que instituyen el campo donde se juega la PP y

constituyen las disposiciones que los sujetos hemos de sostener, hemos de quebrar... Nuestro gran maestro Paulo Freire, en este sentido nos cuenta que el poder, en términos de dominación, se encuentra también en la manera que los hombres y mujeres incorporamos esa opresión, cooperando muchas veces con ella...

### **Que miramos, donde nos miramos**

Traducir la experiencia en tanto construcción narrativa es tal vez, parafraseando a Mc Laren, el acto más fundamental de la comprensión humana. Esta construcción narrativa, se propone en un modelo didáctico de formación que, coordinado por el docente, tiene como "...objeto de observación los conflictos y problemas que surgen en la interacción entre el/los estudiante/s y el ámbito extendido donde desarrollan su práctica"<sup>27</sup> este objeto de observación toma sentido en tanto el docente facilita el desarrollo de actividades didácticas que favorecen, al colectivo de estudiantes, la problematización e interrogación de las propias escenas descritas y jugadas en los itinerarios prácticos. Para la comprensión del problema conflicto seguimos una lógica de análisis interaccional situado. Cuestiones que implican estar atentos a cómo surgen y construyen los problemas, además del porqué de los mismos. Es decir actividades didácticas que implican dar cuenta de las condiciones de producción de los acontecimientos, como de dar lugar a una lógica que indague el modo y el devenir de los surgimientos. Trabajar modos y devenires ubican al sujeto que aprende como un protagonista que construye con otros esa historia compartida, y no como un mero espectador de sucesos que sólo lo invitan a desarrollar aquello que supuestamente lo preexiste.

En este sentido entendemos que el proceso de profesionalización se descubre en una práctica reflexiva que promueve la capacidad de evaluar los diferentes actos y actividades profesionalizantes, construyendo una significativa complementariedad, entre el "hacer saber" y el "saber hacer", en función de la experiencia y las problemáticas que se encuentren y construyan.

Quien recorre este tipo de prácticas es alguien que no se contentará con lo que aprendió en clase, ni con lo que ha descubierto en sus primeros pasos en los diferentes ámbitos de intervención, sino será aquel que revise constantemente sus devenires, en términos de sentidos, evidencias y saberes. Un práctico reflexivo ingresa en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él teoriza su propia práctica, en el "solapado" instante que hace práctica la propia teoría que lo viene habitando. "...Evidentemente, cada uno reflexiona espontáneamente sobre su práctica, pero si esta reflexión no es ni metódica, ni regular no conduce necesariamente a la toma de conciencia y a los cambios. La práctica reflexiva es un trabajo, que demanda un cierto método y una cierta formación. Se trata, paradójicamente de instalar 'una rutina del cambio'" (P. Perrenoud, 1996).

---

<sup>27</sup> Jesús Hernández Arista. La organización didáctica de la práctica. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1996

En términos generales podríamos decir que el sentido vertebral de la práctica reflexiva, es poner en diálogo los saberes de referencia y prácticos jugados en los diferentes actos de problematización y construcción de la escena profesionalizante.

### **¿Qué proponemos evidenciar en el reflexivo análisis del devenir interaccional y situacional de las prácticas?**

Trabajar en la experiencia profesionalizante, desde la propia y colectiva construcción narrativa, tanto los saberes de referencia y prácticos, cómo los esquemas de percepción, análisis y decisión. Esquemas, en tanto estructuras relativamente estables que nos permiten tratar una familia de objetos, situaciones y/o problemas. Los esquemas en la dirección de lo planteado, movilizan situacionalmente los diferentes saberes a ser jugados. Que estos esquemas funcionen como un constructo que moviliza situacionalmente saberes, requiere que nos tomemos el tiempo y la distancia necesaria para poder dar cuenta del lugar en que nos ubican y que construimos –dimensión conciente e inconciente del esquema-. Es así que el práctico reflexivo no se sostiene en ningún guión prefijado, sino que busca disponer de esquemas relativamente diferenciados para comprender el desorden y equilibrar la situación por la que atraviesa. Esto no se resuelve ni a través de los conceptos, ni siquiera a través de los procedimientos, sino a través de estos esquemas que hacen la diferencia entre el novato y el experto.

Este proceso de situacionalización se implica sobre las diferentes actividades que se desarrollan, en un devenir que siempre es interaccional y vincular entre el estudiante y un “otro” involucrado en la escena a ser reflexionada. Un entre interaccional/vincular que se podría componer y descomponer en las siguientes escenas situacionales:

- a) Estudiante/s en relación a los propios pares, los actores del ámbito donde se desarrolla la práctica y con el grupo de trabajo;
- b) Estudiante/s en relación a las competencias profesionales puestas en el juego;
- c) Estudiante/s en relación con los saberes de referencia y prácticos, así como con la movilización de sus esquemas de percepción, análisis y evaluación;
- d) Estudiante/s en relación con el sistema organizativo y de gestión como con la cultura del ámbito donde se desarrolla la práctica;

Estas escenas, en tanto reflexión y análisis de los diferentes devenires, deberían dar cuenta de cómo se construye en dirección de un desarrollo en clave local. Es decir, como la participación de la práctica profesionalizante en el mundo del trabajo posibilita aprendizajes que problematizan el sentido de la profesión en el territorio local, sin perder de vista el análisis respecto del caudal global que se propone en cada campo de ocupación profesional.

La reelaboración de las escenas mencionadas, promueve la construcción de una identidad profesional que dialoga, construyendo sentidos, tanto con la identidad personal como con los procesos de desarrollo identitario territorial.

Desarrollar ámbitos que posibiliten al colectivo de quienes forman parte de las prácticas, construir decisiones que faciliten y propongan nuevas pertenencias territoriales. Es decir, generar instancias didáctico-pedagógicas que pongan en tensión y faciliten la construcción identitaria de lo local, en procesos que interpelen la propia construcción de identidad profesional y personal de los sujetos que aprenden.

Esta posición de trabajo respecto de las prácticas nos propone la construcción y resignificación continua, desde su problematización, tanto del proyecto ocupacional como del proyecto formativo que se constituye en cada oferta formativa.

Plantear las prácticas profesionalizantes en estos términos es entenderla como una construcción territorial que implica dar cuenta de los condicionamientos sociales que afectan su propio desarrollo. Este proceso toma como punto vertebral de análisis al alumno y al colectivo, en virtud de las relaciones que constituye y los constituyen...

Esta mirada sobre las prácticas profesionalizantes, en un entre situacionalizado, propone un análisis reflexivo que se inscribe en un doble y complementario sentido de campos:

- a) El estudiante y el colectivo en relación con la realidad local en la que interviene;
- b) El estudiante y el colectivo en relación con las posturas que, enfrentadas o complementarias, se juegan y desarrollan en ese campo profesional.

La primera apunta a reflexionar y aprehender las lógicas que disparan y ponen en marcha los actores sociales que producen la práctica actuando en un tiempo y una comunidad determinada. El segundo tipo de relaciones propone reflexionar sobre los condicionamientos sociales que juegan en la producción de conocimientos de la profesión, en el gran campo de las ocupaciones.

A lo largo de todo este proceso de desarrollo de las prácticas crece la complejidad de las intervenciones que los estudiantes llevan a cabo en los diferentes ámbitos territoriales. El docente, en el comienzo de las diferentes actividades didáctico pedagógicas, asume la responsabilidad de que se "demarque" y sitúe la necesidad-demanda, en tanto situación a ser problematizada. Este trabajo, en un desarrollo de actividades sucesivas, debería implicar un proceso que posibilite a los alumnos ir asumiendo creciente protagonismo respecto de la responsabilidad de "demarcar - situar" las situaciones a ser problematizadas. Demarcar situaciones a ser trabajadas y problematizadas, entre otras cuestiones, significa dar cuenta del aporte específico y singular que el conocimiento de una determinada tecnicatura aporta a la situación a ser abordada.

## Espacios en el acto de enseñar, para posibles aprendizajes

Este proceso de creciente complejidad en la elaboración y atención de las diferentes problematizaciones implica la construcción e implementación de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta lo que Vigotsky dio en llamar zona de desarrollo próximo (ZDP). Entendía esta, a puño y letra del autor, como "... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz."(Vigotsky, 1988).

La guía o asistencia a ser ofrecida por el sujeto con mayor dominio, debería reunir un conjunto de "características" a ser tenidas en cuenta. Wertsch, en este sentido, introduce algunos elementos-constructos teóricos a ser tenidos en cuenta: *definición de la situación, la intersubjetividad y la mediación semiótica.*

- La definición de la situación es la forma en que es representada, en tanto construida y definida, una determinada escena por aquellos que juegan en ella. La asistencia en la ZDP es el trabajo a ser realizado sobre el hiato que se evidencia entre la representación del que tiene mayor dominio y al de aquel que recorre un dominio menor y potencial. Podríamos decir, que primero existe una tarea de poder dar cuenta del defasaje entre ambas representaciones, para luego embarcarnos en una tarea que proponga, en aquel que posee menor dominio, la transformación de su nivel de desarrollo potencial en un nuevo nivel de desarrollo real.

### **Mirémonos en un ejemplo**

"Supongamos que un investigador asigna a una diada estudiante-adulto la tarea de construir un objeto (la 'copia') de acuerdo con otro (un 'modelo'). En esta tarea hay varias formas posibles de colocar las piezas para que constituyan un modelo-copia, pero la única solución correcta requiere que ellas sean ensambladas de acuerdo con el modelo. Confrontados con tal tarea, los estudiantes pre-escolares con frecuencia seleccionan una pieza sin consultar el modelo para determinar si la pieza es necesaria o en dónde debería colocarse. Esto no significa que los chicos estén actuando sin pensar o que la pieza no es representada como parte de una coherente definición de la situación. Lo que esto generalmente refleja, es el hecho de que ellos han definido la tarea de manera diferente de lo que un adulto lo haría. Específicamente, han definido el marco como uno en el cual tienen que usar piezas para construir un objeto sin mirar el modelo.

Podría decirse que cada pieza es representada como un 'objeto-para-usar-como-me-convenga'. En contraste el adulto entiende cada pieza en la copia como teniendo un ítem correspondiente a mi modelo. Para el adulto la

representación es algo así como ‘un-objeto-para-ser-usado-en-la-copia-a-  
causa-de-la-presencia-de-la-pieza-correspondiente-en-el-modelo’.

Esta breve consideración del marco de esta tarea ilustra el echo de que un  
mismo objeto puede ser representado o definido de muchas maneras distintas.”

(Valdéz, 1996)

- La intersubjetividad se desarrolla cuando dos o más interlocutores comparten sus respectivas representaciones, respecto de una o más situaciones que acuerdan como comunes. Este proceso se alcanza, para Wertsch, cuando lo compartido, desde el defasaje y las diferencias, accede a una posición-definición común de aquello situacionalmente compartido... Este proceso de construcción a partir del defasaje y diferencia, como fue situado en el apartado anterior –definición situacional-, implica una secuencia de tareas nada lineales que faciliten la construcción del objeto común. En letra de Daniel Valdéz:

“A fin de tratar con esta aparente paradoja, necesitamos reconocer que la intersubjetividad puede existir en varios niveles diferentes. En un extremo, puede consistir solamente en un acuerdo en la ubicación de objetos concretos en el marco de una comunicación. En el otro extremo, casi completa intersubjetividad existe cuando dos interlocutores representan objetos y eventos de una manera idéntica. (...) Wertsch cita diversas investigaciones en las que encuentra que los niños participan, en primer término, en la ejecución de una tarea a un nivel inter-psicológico y posteriormente reconocen y dominan el significado estratégico de sus conductas. El proceso supone participar en la interacción gracias a la intersubjetividad primitiva con el docente (generalmente un adulto) y, a continuación, pasar por una o más ‘redefiniciones’ de la situación hasta que una definición de la situación, madura, culturalmente adecuada, proporciona los fundamentos de la autorregulación.”

(Valdéz, 1996)

- La mediación y construcción semiótica da cuenta que los procesos implicados en las diferentes tareas de intersubjetividad en la zona de desarrollo próximo nos e desarrollan por fuera del lenguaje. En este sentido el lenguaje no opera como una herramienta del constructo que describe una situación que existe sin él, sino que contribuye por sí mismo a la construcción y definición de la situación en juego.

Hasta aquí podemos decir que el juego ofrecido y construido en la ZDP se desarrolla como un espacio de “transacciones” sociales... Este espacio de transacciones favorece la impresión de naciente significación, donde el estudiante con menor dominio podrá aprovechar el sistema de representaciones significativo del docente o del compañero con mayor dominio, en tanto y en cuanto, estos últimos puedan favorecer la puesta en evidencia de los sentidos que, quién tiene menor dominio, construye respecto de la situación compartida. Generar escenarios que posibiliten poner en evidencia los sentidos situacionales construidos por quien tiene menor dominio, para provocar un recorrido hacia una zona “de mayor dominio”, requiere que como docentes impliquemos protagónicamente al estudiante y a sus hipótesis “de partida” como parte de todo el viaje a ser realizado.

Aspectos de un itinerario que se descubre, como hemos dado cuenta, sin ninguna receta preestablecida, ya que no puede ser pensado ninguno de los escenarios de enseñanza por fuera de su propia singularidad. Estas cuestiones ponen sobre la mesa que no existe un procedimiento prefijado, sino una orientación flexible que se organiza en función a la singularidad de cada una de las escenas de enseñanza a ser desarrolladas.

### **¿Podemos sintetizar en un modelo-dispositivo didáctico?**

---

Sabiéndonos esquemáticos tal vez, pero necesitados de “organizar” lo que escribimos y lo que nos escribe, nos aventuramos en la inacabada búsqueda de proponer algunos andamios, en formato de dispositivo didáctico, respecto de nuestra propia construcción narrativa. Re-organizar lo ya escrito y representado, asumiendo el maravilloso riesgo que propone toda reconstrucción para una nueva representación.

Hemos asumido en éste recorrido, la construcción de un dispositivo que “toma” como vertebralidad estructurante de la acción: “La práctica reflexiva”. Una práctica que posibilite una significativa conversación entre los diferentes saberes, los esquemas y los sentidos estratégicos y dialécticos que se juegan en los sujetos, el territorio y el campo de la ocupacionalidad.

El dispositivo didáctico del que podemos dar cuenta, dispone de estas complementarias tres aristas:

**En relación a los saberes:** Esta arista a ser recorrida con los estudiantes, propone trabajar y reelaborar el desfasaje entre los saberes que se manifestaron trabajar en las diferentes instancias de la PP y los que efectivamente se han podido desarrollar. Es decir, trabajar el hiato entre lo que se dijo que se iba a implicar en una determinada situación, en términos de conocimientos, y lo que realmente pudo ser jugado.

En el intento de “crecer” en una instrumentalidad con sentido, nos parece importante reflexionar a partir de algunas contribuciones que Schön y Argyris

han realizado en fuerte vinculación con lo que se nos plantea y planteamos, respecto del “lugar” del saber en los procesos de enseñanza, en los posibles procesos de aprendizaje.

Estos autores proponen que las personas disponemos de mapas mentales para actuar en las distintas situaciones. Esto se refiere a la manera en que ellos planean, ponen en marcha y revisan sus acciones. Según los autores, estos mapas regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente (Argyris, 1999).

Argyris y Schön sugieren que existen dos teorías diferentes vinculadas a la acción:

- ◆ Aquellas que están implícitas en lo que hacemos se denominan teorías en uso. Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a funcionar como estructuras tácitas. Su relación con acción es como, “... *la relación de la gramática en uso con el discurso; esas teorías contienen las suposiciones sobre sí mismas, sobre los otros y sobre el entorno, y estas suposiciones constituyen un microcosmos de la ciencia en la vida cotidiana.*” (Argyris y Schön 1974).
- ◆ Aquellas que se suponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros. Pueden conceptualizarse, y verbalizarse. Nos estamos refiriendo a las llamadas *teorías adoptadas*. Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó de una determinada manera en cierta situación, la respuesta que da generalmente es su *teoría adoptada de la acción* para esa situación. Esta es la teoría a la que él obedece y a la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que gobierna efectivamente sus acciones es la *teoría en uso*.

Sin deseos de forzar lo planteado por estos autores, pero asumiendo el riesgo que toda práctica convoca, podríamos situar que en el momento de la planificación, cuando se les propone a los estudiantes que demarquen los posibles saberes a ser jugados en la situación profesionalizante a ser desarrollada, estamos frente a una primera teoría adoptada a la que podríamos situar como “teoría declarada”. En este sentido, como docentes, podríamos problematizar el discurso post-recorrido –teoría adoptada-, desde el propio discurso que el estudiante manifestó pre-intervención –“teoría declara”-. Esta problematización entre discursos -previo y posterior-, quizás nos permita construir un diálogo significativo, respecto de la gramática que gobernó en el proceso de implementación –en tanto teoría de uso-.

Podríamos a partir de lo enunciado, trabajar en la PP desde una posición que posibilite a los estudiantes recorrer y construir la siguiente secuencia:

- l) En la construcción del relato de aquello que se va a realizar, en las diferentes intervenciones de la PP, se debería poner sobre la mesa – evidenciar – cuáles son los saberes que se jugaran.



II) Reconstrucción descriptiva del itinerario realizado en la intervención, para desde allí evidenciar que saberes se pudieron jugar y cuáles se escondieron o fugaron.



III) Revisar reflexivamente el hiato entre la hipótesis de los saberes a ser jugados y los que “efectivamente se pudieron jugar”.

Éste último escenario propone posar e incluir la mirada colectiva, entre otros en los siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuáles de los saberes propuestos en la hipótesis planificada fueron recorridos en la situación “real” atravesada?
- b) ¿Qué saberes el estudiante tenía y no tenía?
- c) ¿Qué saberes tenía pero no pudo hacerlos jugar situacionalmente?
- d) ¿Qué saberes no tenía, sin embargo pudo operar situacionalmente?  
¿Cuáles han sido saberes de referencia y cuáles se han construido en la propia actividad de la intervención, en tanto saberes prácticos?

**En relación a los esquemas** Hemos visto cómo Schön y Argyris dan cuenta de los mapas que uno tiene para interpretar y/o dar cuenta de una situación recorrida –teorías adoptadas- y cómo las teorías de uso gobiernan la acción en las diferentes situaciones desarrolladas...

Desde allí, aunque no sólo, nos parece importante dar cuenta, en clara posición de complementariedad, de aquello que se juega en el viaje entre el saber y su situacionalización. Es decir, dar y darnos la posibilidad de trabajar los puentes que, como continuidades estructurantes del deseo y la cognición, provocan y construyen intervenciones y participan de los diferentes sentidos de la actividad situacionalizada. En esta dirección, como hemos planteado con anterioridad, quisiéramos situar en qué territorios/escenas situacionales, serán convocados a jugar los esquemas, los intereses y las energías deseantes. Como ya hemos planteado, estas escenas se juegan en las siguientes situaciones vinculares:

- a) Estudiante/s en relación a los propios pares, los actores del ámbito donde se desarrolla la práctica y con el grupo de trabajo;
- b) Estudiante/s en relación a las competencias profesionales puestas en el juego;
- c) Estudiante/s en relación con los saberes de referencia y prácticos, así como con la movilización de sus esquemas de percepción, análisis y evaluación;

- d) Estudiante/s en relación con el sistema organizativo y de gestión como con la cultura del ámbito donde se desarrolla la práctica;

En este sentido nos proponemos un análisis reflexivo que proponga “revisar” la imbricación dialéctica entre esas situaciones relacionales y los siguientes campos:

- a) El estudiante y el colectivo en relación con la realidad local en la que interviene;
- b) El estudiante y el colectivo en relación con las posturas que, enfrentadas o complementarias, se juegan y desarrollan en ese campo profesional.

Disposición-posición, en tanto construcción y puesta en evidencia de los sentidos estratégicos respecto del texto territorial en clave socio productiva y socio-cultural. Trabajar la posición-campo, en tanto estructura objetivo social existente y esperable respecto del mundo del trabajo en fuerte tensión con la que colectivamente deseamos –en clave de una transformación cada vez más inclusiva para el conjunto de quienes habitan el territorio-. Mirar posición-campo es revisar las disposiciones que en él se juegan, y las que pretendemos jugar. Allí se discute y analiza político-estratégicamente el sentido de las prácticas profesionalizantes respecto de una construcción de la realidad laboral y de la participación ciudadana, en clave de desarrollo local. Instancia que inevitablemente necesita la presencia estratégica de otros actores sectoriales para que, desde la construcción de un poder concertado, no solo se movilicen esquemas de conocimientos de los sujetos sino estructuras sociales, para el desarrollo de nuevas continuidades de pertenencias de las personas, colectivos y comunidades.

*A manera de síntesis: Modelo didáctico interactivo*

Esta lógica de trabajo didáctico, responde a un modelo que, a manera de síntesis, a continuación se detalla:

En relación a los saberes: trabajo sobre los saberes puestos en juego y suspendidos en las diferentes instancias de desarrollo de las PP;



En relación a los esquemas: trabajo respecto de los vínculos y las contextualizaciones que los sujetos realizan en las diferentes instancias profesionalizantes



En relación a la disposición-posición: trabajo y análisis de los sentidos de construcción estratégica, respecto de los diferentes procesos sociales.

## **Posibles procesos de construcción**

1° Fase Preparación: doble objetivo a) creación y construcción de un ámbito de confianza entre quienes son parte del colectivo de las prácticas. Sobre todo entre alumnos y docente coordinador. La confianza no es algo que se supone ni debe ser pensada en términos de ser alcanzado, sino como aquello que debe ser interpelado y construido. b) acuerdo entre docente y alumnos del encuadre de trabajo, en términos de: propósitos, líneas de trabajo y actividades a ser desarrolladas, tiempos de disponibilidad de cada una de las partes, demarcación de roles y funciones de los diferentes actores de la práctica. Aquí se trabajan además las primeras hipótesis representacionales que los alumnos traen respecto de la tarea a ser desarrollada

2° Fase implementación y seguimiento: 1°- Se discuten las hipótesis representacionales que los diferentes actores, fundamentalmente estudiantes y docentes, tienen respecto de la tarea a ser desarrollada; 2°- Se materializan en los diferentes campos de ocupacionalidad los itinerarios acordados, por los diferentes actores; 3°- Se reflexionan los sentidos que se construyen a partir de las intervenciones, en términos de una ocupacionalidad que se lee en clave socio-productiva, socio-cultural y de participación ciudadana; 4°- Se reflexiona sobre el vínculo que los participantes construyen respecto de las siguientes dimensiones de trabajo:

- a) análisis en relación con los procesos interaccionales entre las personas, equipos de trabajo, formas de organización de la tarea, etc.
- b) análisis en relación con las competencias puestas en juego. Es decir poder dar cuenta de lo que se está pudiendo desarrollar de aquello que todavía no es posible.
- c) análisis de los saberes y capacidades jugadas en las diferentes instancias de la práctica.
- d) análisis del ámbito y entorno donde se desarrolla la práctica. En el caso que las prácticas se desarrollen en una organización.

3° Fase finalización y líneas de continuidad: Esta instancia se asume como síntesis del seguimiento y evaluaciones continuas que se fueron implementando a lo largo del desarrollo de la práctica. Allí se juega lo que usualmente se da en llamar “evaluación final”. Esta actividad, en el marco de este modelo de trabajo, asume significatividad en tanto se reconoce como parte de un proceso que se fue construyendo en las diferentes instancias didácticas de este campo de formación. Esta fase puede constituirse a través de tres instancias singulares y complementarias entre si:

- ◆ Desarrollo de un trabajo / actividad que recupere y ponga en juego los saberes teórico-prácticos atravesados en las diferentes instancias del proceso de la práctica.
- ◆ Implementación de actividades que posibiliten dar cuenta, desde un análisis reflexivo, del proceso histórico de construcción y participación respecto de los siguientes vínculos: con los equipos de trabajo; con las competencias puestas en juego; con los saberes y capacidades jugadas.
- ◆ Puesta en evidencia del proyecto socio ocupacional y/o formativo que los alumnos se proponen a partir de los recorridos y escenas jugadas en las prácticas. Aquí, el trabajo y puesta en evidencia del proyecto ocupacional y/o formativo propone trabajar además el duelo que implica la inminente separación y finalización, del espacio profesionalizante.

### **Entre lo instituido y lo instituyente, el desarrollo institucional**

---

Como hemos planteado en más de una oportunidad en este capítulo, entendemos que el sustentable desarrollo de la práctica implica un fuerte componente de trabajo interdisciplinar e intersectorial con diferentes actores y sectores del territorio donde se desarrolla la PP. Construcción de un ámbito donde se puedan visualizar, comprender y desarrollar acciones que aporten a la resignificación del tejido social, procurando integrar las diferentes lógicas de cada uno de los ámbitos que lo constituyen. Procesos que impliquen un viaje, donde las decisiones se concreten en una realidad de implicancias colectivas. Desarrollo de instancias profesionalizantes que necesariamente se implican en un proyecto institucional que se busca y reconoce como uno de los actores estratégicos del desarrollo de la comunidad donde se inscribe. Se trata quizás de interpelar, poner en tensión, reconstruir y crear, desde un “ámbito colectivo”, la madeja de necesidades y sentidos que el propio texto territorial pone en evidencia. Es decir, una práctica profesionalizante que se constituye como parte de un dispositivo de trabajo institucional que involucra a los diferentes sectores e instituciones vinculadas a la oferta formativa. Desarrollo de una tarea que intenta dar cuenta del carácter histórico, social y político de las diferentes acciones que se desarrollan, en el mismo instante que, desde la construcción del dispositivo intersectorial, pueda elucidar y atender el devenir cambiante de la imbricación entre lo local y global. *Recorrido multiactoral que implique, “...en tanto juego de escenas de aprendizaje organizacional (y comunitario), instantes del ver, tiempos del comprender y momentos del concluir...”*<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Instancias y tiempos planteados en relación con el acto, por Jacques Lacan. En letras del autor: instante del ver es la imagen, sus figuras lo que predomina como pantalla. Tiempo de comprender significa que se “acomoda” aquello que se ha visto y se desprende una lógica simbólica que va más allá de los colores, de las imágenes, del “parecer”. El momento de concluir es donde se juega un riesgo, concluir quiere decir actuar. Lacan Jacques. Escritos 1, “el tiempo lógico y aserto de incertidumbre anticipada (un nuevo sofismo)”. Bs.As, Siglo XXI, 1988.

Una práctica profesionalizante que se constituya en un dispositivo que viabiliza:

- una gestión institucional de fuerte conectividad con el texto territorial al que pertenece;
- la síntesis de los diferentes y complementarios saberes pertenecientes a los espacios curriculares de la oferta;
- una formación docente que la tome como un eje estratégico de su propio desarrollo profesional y;
- una coherencia didáctica, respecto de las formas de dar tratamiento a los conocimientos en los diferentes campos de formación

Es decir, presencia continua y concreta de la institución formativa, a través de procedimientos de gestión administrativa y de actores institucionales que asuman la coordinación de la práctica en todo el proceso. Allí es necesario disponer de humanos recursos, recursos materiales y simbólicos que requieran las diferentes instancias de la práctica.

#### **Posible proceso para el desarrollo**

- ◆ Definición de la lógica de gestión: gestión vertebrada desde el ámbito intersectorial o a cargo exclusivo del instituto con la participación de diferentes actores del ámbito local.
- ◆ Construcción del mapa de oportunidades para el desarrollo de las prácticas: claramente esta instancia de trabajo es de carácter multisectorial y multiactoral, asumiendo como insumo irremplazable el mapa de oportunidades socio-ocupacionales –socio productivas y socioculturales- que oportunamente se ha construido en relación a la oferta.
- ◆ Definición y distribución de responsabilidades de diseño, seguimiento y evaluación de la oferta de prácticas. Aquí es necesario hacer jugar el análisis e interpretación de la normativa vigente vinculada al desarrollo de las prácticas;
- ◆ Acuerdo y organización de los criterios administrativos que regulan el funcionamiento de las prácticas. Cuestiones que van desde la distribución de alumnos hasta el modelo de convenio con la organización con quien se va a trabajar...