

## NOTAS PARA (RE)PENSAR LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

**Jennifer Guevara**

CONICET-UdeSA

e-mail: Guevara.jenni@gmail.com

Fecha de presentación: 14-04-14

Fecha de aceptación: 27-07-14

### **Resumen**

*El artículo pone el foco en las instancias de práctica en la formación docente inicial. Argumentamos que éstas pueden ser una vía para superar la clásica tensión teoría-práctica y, de este modo, fortalecer los programas de formación docente. Para ello, las prácticas deben constituirse como experiencias de enseñanza que aseguren la transmisión de los saberes del oficio docente y la inmersión en una comunidad de práctica.*

**Palabras clave:** *prácticas, oficio, formación docente, comunidad de práctica.*

### **Abstract**

*This article refers to the teaching practices in teacher education. We argue that they can be a way to overcome the classic theory-practice gap and empower teacher training programs. In order to pursue that goal, the practicum needs to turn into teaching experiences to guarantee the transmission of practical knowledge and the immersion in a teaching profession community.*

**Keywords:** *teaching practices, profession, teacher education,*

## 1. Puntos de partida

Entre quienes trabajan y piensan la formación docente, el divorcio entre la teoría y la práctica es una problemática de larga data que parece intensificarse en los complejos escenarios educativos actuales. Al finalizar la formación, dicen no contar con las herramientas necesarias para enfrentar el quehacer de la enseñanza, razón por la que deben recurrir a los saberes de su propia biografía escolar<sup>1</sup>, a la socialización laboral<sup>2</sup> y a las opciones pedagógicas “por defecto” de la pedagogía moderna<sup>3</sup>. Si tomamos en cuenta la creciente dificultad que presenta la enseñanza en las instituciones educativas, repensar los modos de formar en la docencia se vuelve un imperativo.

Tradicionalmente, las prácticas en la formación inicial han adoptado un enfoque deductivo. Así, se constituyeron como una instancia de aplicación, ubicada al final del trayecto formativo, de la teoría aprendida previamente. A este modelo subyace el supuesto de que todo lo aprendido en términos de saber formalizado puede ser puesto en marcha en la práctica y, a su vez, que todo problema de la práctica puede ser resuelto a partir de estos saberes. La inadecuación de este modelo nos permite argumentar la existencia de una deuda para con las prácticas y su constitución como un espacio de formación.

En este artículo partimos del siguiente interrogante: ¿en qué medida los espacios de prácticas en la formación docente pueden contribuir a saldar esta separación entre teoría y práctica? En las siguientes líneas nos proponemos argumentar a favor de una mirada

---

<sup>1</sup> Alliaud, Andrea: "La Experiencia Escolar de Maestros 'Inexpertos'. Biografías, Trayectorias y Práctica Profesional", *Revista Iberoamericana de Educación* 34, no. 3, 2002.

<sup>2</sup> Zeichner, Kenneth M. y Gore, Jennifer: *Teacher Socialization*, Washington, DC, National Center for Research on Teacher Education, 1989.

<sup>3</sup> Con esta expresión, Terigi alude a los saberes pedagógicos que funcionan de manera "automática" en el sistema educativo, mientras no existe una opción deliberada de modificarlos —por ejemplo, la concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual—. Ver: Terigi, Flavia "Los Saberes Docentes. Formación, Elaboración en la Experiencia e Investigación", *Saberes Docentes: Qué Debe Saber Un Docente Y Por Qué*. Santillana, Buenos Aires, 2012.

de las prácticas como un espacio de construcción de los saberes del oficio y de inmersión en la comunidad de práctica docente.

## 2. Las prácticas en la formación docente

Existe consenso respecto de que la formación docente es un proceso complejo y de larga duración que comienza mucho antes del ingreso a la carrera de formación docente<sup>4</sup>. Podríamos marcar el inicio de este proceso con el paso por la escuela, experiencia que deja las primeras huellas en los futuros docentes y que algunos autores han denominado biografía escolar<sup>5</sup>. Estos saberes funcionan como saberes previos sobre lo que es una buena enseñanza y sobre “lo que funciona”<sup>6</sup>. Así, uno de los desafíos a los que se enfrenta la formación inicial, en general, y las prácticas, en particular, es la puesta en tensión de saberes previos de los quienes se están formando para y la construcción de otros nuevos.

Con una variedad de saberes previos, los futuros maestros ingresan, eventualmente, a un programa de formación docente inicial. En los últimos años, tanto en el plano nacional como en el internacional, estos programas han sufrido diferentes reformas. Uno de los principales ejes ha sido el aumento del peso curricular relativo de las prácticas docentes y su incorporación como experiencias que se realizan desde los inicios de la formación y procuran una inmersión en las aulas de manera progresiva. Cuando hablamos de prácticas nos referimos a experiencias de inserción profesional controladas, que se realizan durante la formación inicial, bajo la supervisión y guía de docentes más experimentados.

A nivel internacional las prácticas —también llamadas residencias o *field experiences* en el mundo anglosajón—, aunque presentan modos de organización diversos, se encuentran conformadas alrededor de los mismos tres actores. La denominada tríada de las prácticas<sup>7</sup> o

---

<sup>4</sup> Davini, María Cristina: *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós, Buenos Aires, 1995.

<sup>5</sup> Alliaud, Andrea "La Experiencia Escolar de Maestros "Inexpertos". Biografías, Trayectorias y Práctica Profesional."

<sup>6</sup> Hammerness, Karen *et al.*: "How Teachers Learn and Develop", Darling-Hammond, Linda y Bransford, John (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

<sup>7</sup> Tang, Yee y Fan, Sylvia: "From the Supervisory Dyad to the Student Teaching Triad", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 5, no. 2, 2001.

tríada formativa<sup>8</sup> está compuesta, en primer lugar, por los docentes en formación o practicantes —*pre-service teachers*—, que se encuentran inmersos en el proceso formativo y en vías de apropiarse del oficio docente. Luego, los profesores a cargo de las prácticas —*supervisors*—: estos actores son quienes dirigen el proceso, acompañan a los docentes en formación, los evalúan y certifican su suficiencia. Finalmente, los docentes orientadores o guías —*cooperating teachers*— son quienes reciben en sus aulas a los docentes en formación. El reconocimiento del valor formativo de estos actores se ha ido acrecentando a partir de los resultados de investigaciones<sup>9</sup> que evidencian las posibilidades de transmisión de saberes que puede ofrecer un docente con experiencia que recibe a un practicante en su aula y lo acompaña y guía. De hecho, algunos programas de formación docente en distintas universidades han comenzado a incorporar procesos específicos de reclutamiento, entrenamiento y contratación de maestros orientadores. De este modo, tanto los profesores de práctica como los maestros orientadores tienen un papel formativo en las prácticas. Para que las prácticas se constituyan en un espacio formativo.

### 3. La transmisión de los saberes del oficio

El oficio se funda, al decir de Sennett, “en una habilidad desarrollada en un alto grado”<sup>10</sup>; remite a un *saber hacer* algo referido a algo en particular. En este sentido, no solamente un carpintero o un zapatero tienen un oficio, sino también un deportista, un investigador, un enfermero y un docente. Quien tiene un oficio domina tanto un saber técnico, como un arte. El artesano, es decir, quien es portador de un oficio, sabe hacer bien su trabajo y lo hace bien por el sólo hecho de hacerlo bien.

La docencia forma parte de un conjunto de oficios que se ocupan de la transformación o el trabajo sobre los otros. Dubet<sup>11</sup> nos

---

<sup>8</sup> Romero-Jeldres, Marcela y Maturana-Castillo, Daniela: "La Supervisión de Prácticas Pedagógicas: Cómo Fortalecer la Tríada Formativa?", *Magis* 4, no. 9, 2012.

<sup>9</sup> Clarke, Anthony; Triggs, Valerie y Nielsen, Walter: "Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature", *Review of Educational Research* 84, no. 2, 2014.

<sup>10</sup> Sennett, Richard: *El Artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 32.

<sup>11</sup> Dubet, Francois: *El Declive de la Institución: Profesiones, Sujetos e Individuos ante la Reforma del Estado*. Gedisa. Barcelona. 2013.

recuerda algunas de las particularidades de este tipo de oficios. Siguiendo al autor, el trabajo sobre los otros puede definirse como "el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos"<sup>12</sup>. Así, en este grupo se inscriben docentes, enfermeros y trabajadores sociales, entre otros.

De este modo, la perspectiva de oficio recupera la dimensión artesanal de la tarea de enseñar, y pone el foco sobre un saber hacer no disociado del pensar; también destaca su potencial para pensar en nuevas y mejores estrategias formativas que no disocien el pensar y el hacer, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Esta perspectiva tiene sus orígenes en los momentos fundacionales de la docencia como ocupación. Si bien había sido relegada y reemplazada por otras miradas<sup>13</sup>, en los últimos años distintos autores han intentado recuperar este enfoque y su potencia para pensar en nuevas y mejores estrategias formativas que no disocien el pensar y el hacer, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

Desde esta perspectiva, el oficio de enseñar se aprende enseñando, de la mano de un experto que apoya, acompaña y guía este proceso de llegar a ser maestro. En el marco de este enfoque, fortalecer el oficio docente implica poner en diálogo los saberes formalizados con los saberes de la experiencia, los saberes "expertos" con los "experimentados" —del que los docentes son portadores y a la vez productores<sup>14</sup>—. Asimismo, implica sentirse capaz de hacer bien la tarea y poder objetivar y mostrar la propia obra de enseñanza.

Ahora bien, con el oficio no se nace, sino que el oficio se hace. Sennett nos recuerda que "en la artesanía, la gente puede mejorar y efectivamente mejora"<sup>15</sup>. Por lo tanto, el desafío de la docencia está en el desarrollo de más y mejores estrategias formativas orientadas a la mejora del hacer. ¿Cuáles son los saberes que median este proceso?

Cuando hablamos de saberes de oficio nos referimos a un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y "secretos" que se ponen en juego en la práctica. Así, los saberes del oficio no pueden ser

---

<sup>12</sup> *Idem.*, p. 17.

<sup>13</sup> Por ejemplo, la de la profesionalización docente. Ver: Lea Vezub, "Ejercer La Docencia: ¿Vocación, Trabajo, Profesión, Oficio?," *Didac*, N° 46, 2005.

<sup>14</sup> Terigi, Flavia: "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar" en Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial, Buenos Aires, 2007. Del estante editorial, Bs. As. 2007.

<sup>15</sup> Sennett, Richard: *op. cit.*, p. 291.

del todo codificados en palabras en tanto “se incorpora a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser”<sup>16</sup>. De hecho, como ya adelantamos, los saberes de quien tiene un oficio no son teóricos y/o prácticos, sino que son el producto de una íntima relación entre el hacer y el pensar o entre la cabeza y la mano; se construyen en y a través de la práctica y sirven para enfrentar la enseñanza sus vicisitudes.

Jackson<sup>17</sup> explora dos ejemplos que nos permiten ilustrar en un caso concreto a qué nos referimos con saberes del oficio, para el caso de los docentes de nivel inicial. En su experiencia como director de un jardín de infantes, reconoce en los maestros de las salas dos prácticas particulares de su oficio. Por una parte, el modo de comunicarse con los niños poniéndose a su altura, esto es, arrodillándose en cuclillas para hablarles y estar a la altura de su rostro. Por otra, el modo de disponer la lectura grupal de cuentos en la sala: los maestros desarrollan la habilidad de leer al revés, para que el libro esté de frente al grupo de niños y puedan apreciar las imágenes e ir familiarizándose con las letras.

Si bien aquí no intentamos argumentar que estos saberes sean los únicos necesarios para poder enseñar, creemos que tienen un papel esencial en el quehacer cotidiano de la enseñanza y permiten resolver los problemas propios de la práctica. Desde la perspectiva de oficio, se trata de repensar los dispositivos de formación que puedan dar lugar a la transmisión de estos saberes, espacios que propicien el encuentro entre quienes tienen más experiencia con quienes se están iniciando en y desde la práctica del oficio mismo de enseñar.

#### **4. La transmisión del oficio como inmersión en una comunidad de práctica**

Otra de las perspectivas que puede permitirnos repensar las prácticas como dispositivo de formación, y que se complementa con la línea de oficio, es la de comunidades de práctica. Desde su mirada, podemos inscribir las prácticas docentes en un proceso más amplio de inmersión en una comunidad de práctica —la de los docentes de un

---

<sup>16</sup> Tardif, Maurice: *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Narcea, Madrid. 2004, p. 24.

<sup>17</sup> Jackson, Philip: *Práctica de la Enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires. 2002.



determinado nivel educativo, en este caso— y en el mundo habitado por dicha comunidad. En este proceso formativo y de socialización en una comunidad determinada, el novato “aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción”<sup>18</sup>.

El marco de comunidades de práctica es heredero, en el largo plazo, de las ideas de John Dewey<sup>19</sup> y, en el corto plazo, de los trabajos de Donald Schön<sup>20</sup>. Tanto el trabajo seminal de Lave y Wenger<sup>21</sup> como posteriormente la obra de Wenger<sup>22</sup> avanzan hacia la conceptualización de las comunidades de práctica e identifican tres características centrales: (1) empresa común; (2) involucramiento mutuo y (3) repertorio compartido. La empresa común es la tarea que los reúne —en nuestro caso la enseñanza—, el involucramiento mutuo refiere a la participación de todos los miembros de la comunidad en la tarea común y, finalmente, estos miembros comparten un repertorio —huella de una identidad compartida— que incluye palabras, símbolos, historias, modos de hacer las cosas, herramientas, etc. Las comunidades de práctica comparten, de esta forma, modos de ver el mundo, de actuar y de interactuar en él.

Las comunidades tienen, además, ciclos de reproducción e incorporan nuevos miembros a través a través de la participación en actividades compartidas y centrales para la empresa de la comunidad. El ingreso a la comunidad de práctica tiene lugar de la mano de otros miembros más antiguos que inician a los novatos a través de lo que los autores llaman participación periférica legítima. La idea del aprendizaje como participación pone el énfasis en la inmersión en la comunidad a través del hacer y del tomar parte en ella. Se la caracteriza como periférica por su carácter gradual: los novatos pasan de una participación periférica a una más plena, proceso que se da siempre dentro de

---

<sup>18</sup> Schön, Donald: *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass, 1987, p. 41.

<sup>19</sup> Dewey, John: *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva, Madrid. 2004 [1938].

<sup>20</sup> Schön: *op cit.*

<sup>21</sup> Lave, Jean y Wenger, Etienne: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, University Press, Cambridge, 1991.

<sup>22</sup> Wenger, Etienne: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

la comunidad. Finalmente, es legítima en tanto para poder adquirir el repertorio de la comunidad y apropiarse de su empresa compartida, es necesario que el novato participe de tareas significativas para la comunidad. En el caso de la comunidad de práctica docente —que podríamos distinguir por niveles educativos— las prácticas pueden consolidarse como instancias de participación periférica legítima. En trabajos anteriores hemos explorado cómo, desde esta perspectiva, el dispositivo pedagógico del aula-taller<sup>23</sup>, puede habilitar la construcción de un espacio con estas características.

Este concepto pone a la práctica y, en nuestro caso, al oficio, en el centro de la escena. Desde esta línea teórica y en consonancia con lo que venimos desarrollando, la práctica de una comunidad es concebida de manera compleja y el modo privilegiado de apropiarse de ella es participando en las tareas centrales de la comunidad de la mano de sus miembros plenos. En línea con el planteo de Sennett, Lave y Wenger también buscan alejarse de una concepción dicotómica entre el hacer y el pensar, o lo manual y lo mental. Reconocen que la práctica de una comunidad compromete a la persona en su totalidad y el hacer y el pensar están íntimamente relacionados.

## **5. Las implicancias pedagógico-didácticas de estos enfoques**

Los dos enfoque presentados ubican a la práctica y, en nuestro caso, al oficio, en el centro de la escena e invitan a repensar los modos de formar en la docencia. Ahora bien, ¿cuáles son las implicancias pedagógico-didácticas de estos enfoques para pensar las prácticas docentes? En primer lugar, la importancia de que tanto el profesor de prácticas como el maestro orientador sean miembros plenos de la comunidad de práctica de referencia (es decir, tengan experiencia en el oficio) y asuman su papel como formadores. Por otra parte, el potencial formativo de la práctica como espacio para la prueba y el error, la reflexión sobre lo experimentado y la construcción saberes de oficio. Luego, si el oficio se adquiere dentro de la comunidad de práctica y no fuera de ella, es necesario asegurar que los docentes en formación puedan sumergirse en la cotidianidad de una institución educativa. Finalmente, la importancia de acompañar los espacios de prácticas con

---

<sup>23</sup> Fernández Fastuca, Lorena y Guevara, Jennifer: "El Aula-Taller en la Educación Superior: Nuevos Enfoques Teóricos" (en evaluación).



una lógica didáctica adecuada para el tipo de saberes que se espera que allí se construyan. Es decir, que si se trata de transmitir saberes de oficio (que, como señalamos, poseen un componente no codificado), los espacios curriculares de práctica deben recurrir a modos de formar que habiliten un diálogo entre el saber de la práctica y el saber formalizado, no centrándose exclusivamente en el segundo.

En suma, los espacios de prácticas, según cómo sean concebidos y construidos, pueden ser propicios para habilitar la construcción de saberes de oficio, es decir, saberes que permitan dar respuesta a los problemas de la práctica, de la mano de quienes son sus portadores.