

## LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN

*Ana Beatriz Abarca*  
*Escuela Normal Superior "Fray Justo Santa María de Oro", San Juan (Argentina)*  
*anabeatrizabarca@yahoo.com.ar*

### Resumen

"En las prácticas se anudan sentidos cargados de diversidad y recurrencia, de continuidad, desplazamiento y ruptura" (1). Es por ello que no es posible dar cuenta de todas las características por las cuales se constituyen las prácticas, aquí solo se destacarán algunos nudos que tienen que ver con ellas, haciendo especial hincapié en las prácticas de Formación Docente.

Análisis de práctica docente, práctica educativa, práctica pedagógica y cultura pedagógica.

La práctica trasciende el ámbito "Pedagógico", esto significa que se trata de una Práctica Educativa que "va más allá del salón de clases".

Las instituciones formadoras tienen un lugar estructurante en la docencia, por ello es esencial la comprensión y reflexión de los procesos de formación y la construcción y configuración de dichas prácticas, a partir de ello se expresa la necesidad de propiciar espacios que nos permitan una mejor comprensión de los procesos a los que estamos sometidos como sujetos. Al ser formadores de docentes, al estar involucrados en las distintas prácticas, al ser docentes de otros docentes, es posible lograr un compromiso y pensar en determinadas actividades que lleven, paulatinamente a lograr, "un distanciamiento que permita cuestionar la naturalización de ciertas conductas, ciertos hábitos, de interacciones sociales con el pasado" (Fierro, 1999).

Palabras clave: Práctica Docente, Práctica Educativa, Práctica Pedagógica, Cultura Pedagógica, Práctica de Formación.

### Qué se entiende por prácticas

Se considera que "...la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y de la simultaneidad desde la que estas se expresan, tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles" (2). Y son estos "múltiples determinantes los que a menudo funcionan como interferencias, provocando un corrimiento de aquello que es su tarea central -el trabajo en torno al conocimiento" (3).

La comprensión de este corrimiento puede, y debe hacerse, tanto desde una perspectiva macro, teniendo en cuenta el tipo de realidad social, política y de organización en donde la práctica se desarrolla, como desde una micro, en relación con el trabajo en el aula.

Por eso se menciona que es compleja, de acuerdo al modo en que estas propuestas se anuden, tendrán formas específicas que dependerán de la sociedad, de la cultura, de las políticas y de la organización de cada establecimiento, modelada por la lógica de todos los actores involucrados. "No solamente hay que tener en cuenta a las personas sino que existen leyes, tradiciones, estructuras, presiones, medios. Todo ello está condicionando la práctica" (4).

Por otro lado, entran en juego las relaciones interactivas de los sujetos involucrados en el mismo quehacer: entre los docentes y sus compañeros, los directivos, como así también, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan situaciones subjetivas y objetivas.

Por tanto la Práctica Docente "es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el Proyecto Educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (5).

El conjunto de relaciones mencionadas se entremezcla formando una trama que convierte a la Práctica Educativa en un espacio, en ocasiones, difícil de comprender, es así que la práctica trasciende el ámbito "Pedagógico"; esto significa que se trata de una Práctica Educativa que "va más allá del salón de clases."

En el mismo sentido, Elena Achilli destaca el carácter complejo y situado de la práctica docente al definirla como "el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo significado tanto para la sociedad como para el mismo docente. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica de enseñanza, va más allá al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa" (6). Desde una perspectiva microsocia, J. Gimeno Sacristán señala como rasgo propio del trabajo docente, la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicancia personal. Según este autor se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones, los rasgos constitutivos de las prácticas se entrecruzan con los rasgos constitutivos del sujeto social, con su historia y el lugar que ocupa en la institución en la que trabaja.

"Desde esta perspectiva, la reflexión que se propone desde las prácticas docentes supone un análisis de todos los elementos que se reflejan en ella, desagregándolos pero sin perder la noción de su totalidad. Al reconocer la interrelación de estos elementos, habrá que distinguir entre los que provienen del entorno social e institucional, que enmarcan y condicionan la tarea del docente y los que son

propios del espacio privado del aula... ” (7), de la práctica pedagógica.

La cultura pedagógica

Las prácticas se encuentran atravesadas por variados y diversos acontecimientos, es así, como se menciona anteriormente, que se reconocen por su multideterminación y multicausalidad. Las categorías de análisis que la pueden abordar y explicar son innumerables, debido a ello en este trabajo se hará especial hincapié en la formación y trayectoria del docente, y cómo impactan éstas en su práctica áulica.

Este condicionamiento va estar dado por la propia historicidad de los actores sociales que componen la realidad de cualquier institución, conjunto de actividades institucionales que van a estar cargadas por la propia trayectoria profesional y escolar, situación que lleva a entender que esta relación, va a depender en gran parte de “La cultura pedagógica de los docentes”.

“La cultura pedagógica de los docentes (Hillert, 1989) es lo que Bourdieu denomina *principios pedagógicos en estado práctico* (Bourdieu y Paserrero, 1977). Estos principios pedagógicos son los que han sido internalizados por los docentes a partir de su propia formación y trayectorias institucionales y van a intervenir y manifestarse en el proceso de moldeado que los docentes efectúan del currículum, imprimiendo al mismo características particulares” (8).

Representaciones internalizadas por los docentes a partir de sus trayectorias institucionales y de formación, atravesadas por su recorrido escolar, es decir conjugaciones que establecen y “...conforman productos históricos y por tanto transitorios y arbitrarios...” (9). Frecuentemente estas, subyacen a la acción, dependiendo de las perspectivas históricas a las que adhieren, fundadas bajo distintos paradigmas o concepciones diversas, que varían según el enfoque teórico en que se inscriben.

La formación de los docentes se explicita desde un modelo u enfoque, en el que estos ejecutan sus prácticas “...la cultura pedagógica que poseen los docentes cuyos modelos teóricos, representaciones e interpretaciones de las prácticas pedagógicas, confluyen en la relación existente entre sus preceptos y construcciones mentales y lo que realmente hacen en sus prácticas, diferenciación entre la acción y el pensamiento, entre la teoría y la práctica. Interpretadas como separadas, enmarcadas por el contraste continuo, oposición resistencia, pero también complementariedad...” (10).

“De los recorridos institucionales que realice el docente, de la formación que posea, de la Cultura Pedagógica en la que se inscriba, va a depender su actuación en el aula, acorde al marco referencial de teorías e imágenes en los cuales el docente sustenta sus Prácticas Pedagógicas. Frente a sucesivas aproximaciones los docentes van construyendo representaciones de nociones de lo que es enseñar y aprender, y sobre el rol del estudiante y del profesor” (11).

“Estas representaciones o marcos de referencia, influyen en la percepción que se va teniendo de la realidad educativa” (12); no tan solo del docente, si no de cada uno de los actores institucionales, que conforman los centros educativos. Muchas de estas representaciones son prefijadas en las instancias de formación del docente, dentro de las instituciones formadoras.

Se puede aludir que la formación es el proceso que se desarrolla básicamente en las instituciones formadoras de docentes. Pero por qué no pensar, que se trata de un trayecto más amplio y complejo, “experiencias en donde los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política, con las comunidades que requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas en el proceso formal de formación” (13).

Las instituciones formadoras tienen un lugar estructurante en la docencia, por ello es esencial la comprensión de los procesos de formación mediante un distanciamiento de la práctica y nociones que nos permitan una mejor comprensión de los procesos a los que estamos sometidos como sujetos. Al ser formadores de docentes, al estar involucrados en dichas prácticas, al ser docentes de otros docentes, es posible lograr un compromiso y pensar en determinadas actividades que lleven, paulatinamente, a lograr un “distanciamiento que permitan cuestionar la naturalización de ciertas conductas, ciertos hábitos, de interacciones sociales con el pasado” (14).

Se desprende de lo señalado que el docente en el momento de su formación se acerca a las prácticas de enseñanza (en observaciones y residencia), después de un proceso específico de conocimiento que les ha ido permitiendo síntesis parciales progresivas, pero que, en la mayoría de los casos, han sido construidas a partir de un enfoque fragmentado. Es por ello que a la hora de desempeñarse en el salón de clases actúa en función de las imágenes construidas a lo largo de su formación, bajo categorías cerradas, prefijadas al margen de la realidad concreta. Frente a ello Gloria Edelstein menciona que, “La práctica de Enseñanza se plasma en el accionar áulico, porque es el producto consolidado en el proceso formativo, asignándole el rol de aplicación de la normativa y prescripción ya dada desde la teoría y de la experiencias vivificadas a nivel laboral e institucional” (15).

“Confluyendo en una ilusoria unidad, ilusoria ya que en realidad alude a la fragmentación de niveles de análisis desde diferentes encuadres teóricos y metodológicos que, al ser aplicados, al solaparse, o disgregarse sin razones aparentes no permiten al docente alcanzar un nivel de integración en relación con el objeto de enseñanza que habrá de construir para sus prácticas. Construcción necesaria para asumir y fundamentar una postura personal “provisoria” en relación con su campo de trabajo, el que entrama pensamiento y acción” 16).

Se puede entender que desde los modelos incorporados se desprenden las concepciones que se poseen sobre la relación existente con el conocimiento, la autoridad, la norma; es decir lo andado, los fundamentos y adquisición de un *habitus*, recorrido por la propia

historia escolar. Habitus estructurante de la práctica que conforma un esquema clasificatorio del mundo y de la cultura.

El habitus es un inconsciente práctico, como lo define Perrenoud, producto de la progresiva formación de rutinas y conocimientos, con una imposibilidad de ser conscientes, como si nuestras acciones fueran naturales. “Construcción de esquemas, organización invariante de la conducta para una determinada clase de situación” (Vergnaud) (17). Nuestros habitus son el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. Gracias a esta “estructura estructurante” (Bourdieu 1972) (18), somos capaces de enfrentar, mediante la acomodación diversas situaciones cotidianas. Las sociedades tradicionales forman el habitus a través de los modos de socialización, los cuales apelan a las sanciones de la experiencia. La escuela normal, en sus orígenes, quizás se acercó a este modelo, al normalizar las actitudes y las prácticas mediante una disciplina de hierro, reglas estrictas, control; que en ocasiones, hoy, se reproduce en las mismas prácticas de formación, de manera inconsciente en donde se siguen reproduciendo prácticas que no logran establecer ese distanciamiento y no logran develar dicho habitus ya internalizados al insertarse en el campo laboral, el docente que se formó, ejecuta la misma concepción de práctica que se le transmitió a lo largo de su formación.

En los institutos de formación se pregona una enseñanza participativa y crítica, pero en que lugar se ubican los formadores, como guías de la formación para lograr este estado de conciencia en los docentes que se forman, si en sus prácticas se siguen aplicando los mismos procedimientos que ellos aprendieron. Con esto no se quiere negar lo anteriormente recorrido, la propia biografía escolar; pero sí, lograr una mirada reflexiva sobre la propia historia escolar, en un espacio en donde se logre dilucidar el inconsciente social inscripto en cada uno de nosotros y en las instituciones. Se requiere un espacio para descifrarlo.

Por eso interesa recuperar el “habitus como un sistema abierto de disposiciones que es perdurable pero no inmutable. Un nuevo contexto, procesos de reflexión, la apertura de otras posibilidades que permitan reorganizar las disposiciones y producir otras práctica” (19).

En tal sentido se dice que “la enseñanza es un proceso de análisis crítico de resignificación del orden social y de la cultura para el logro de la emancipación personal y social” (20).

“Destinada básicamente a reflexionar críticamente sobre la práctica educativa y a transformarla de modo permanente, de acuerdo con las necesidades y exigencias de una educación participativa” (21). En contra de una enseñanza autorregulada en donde es posible el ejercicio del control; y en su lugar vincular los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento, en donde la enseñanza se piensa como proyecto pedagógico, como apuesta ética. Se alude a pensar la enseñanza como práctica docente. Déficit presente en la formación de los futuros docentes, es posible vincular lo enseñado en las instituciones formadoras, con las reales competencias necesarias para asumir la tarea docente.

Dando un aporte a esta visión (Davini, C. 1995), menciona una Pedagogía Hermenéutica – Participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar, como en los rituales, de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación.

Por tanto se destaca la necesidad de un cambio de las concepciones previas a nivel conceptual, metodológico y actitudinal, proceso que requiere tiempo para constituirse en conocimientos significativos que lleven a asumir las *Práctica Pedagógicas* desde una perspectiva diferente.

“Es un proceso que se realiza en forma compartida con otros, para llegar a establecer dominios de consenso en el proceso de construcción de conocimientos pedagógicos, desde una reflexión crítica de la propia Práctica y de los marcos de referencia que la informan y orientan, favoreciendo el cambio de la misma. El conocimiento pedagógico es visualizado como un proceso activo de construcción y es construcción de la teoría y de la práctica, por parte de la institución, de los profesores y los estudiantes” (22) en formación.

Esta relación con el cambio postula un compromiso con las diversas transformaciones que necesita la formación en general: ese compromiso precisa de esfuerzos compartidos para alcanzar la transformación.

Transformación que no solo deviene de los docentes formadores y de las instituciones formadoras, sino también del firme y decidido compromiso de autoridades educativas y políticas, de los recursos personales y materiales que son necesarios para realizar la transformación deseada, de acuerdo con las verdaderas prácticas que llevan a cabo los profesionales en las escuelas.

Transformaciones pensadas, planteadas y desarrolladas en ámbitos de aprendizaje, “práctica institucionalizada, sometida al análisis y enriquecida por el compromiso, el clima en el que florecen los propósitos de mejora” (23).

Ser formador y ser docente es asumir la profesión del aprendizaje, es asumir el oficio de ser un eterno aprendiz, es preciso comprender cómo se actúa en la práctica y en el desarrollo profesional de ambos. “Desde esa comprensión hay que incidir en la mejora de las estructuras y en el perfeccionamiento de las formas de organizar la Práctica Educativa” (24).

Trabajo que es imposible realizar individualmente, es necesario que las políticas educativas aporten decisiones, planes de estudio, colaboración en la construcción de un profesional de la educación y presupuesto; de acuerdo con un verdadero estado democrático, como el que se expresa en la actualidad, el compromiso es de todos los sectores, no solo el esfuerzo del profesional en el aula, sino de las instituciones, las autoridades, la comunidad y el estado.

## Notas

1. Edelstein, Gloria. Coria, Adela: "Imágenes e Imaginación en la Docencia". La Práctica de Enseñanza en la Formación Docente". Pág. 11. Kapeluz. Bs. As.
2. Edelstein, Gloria. Coria, Adela: "Imágenes e Imaginación en la Docencia". Kapeluz. Cap. I y II. Bs. As. Ministerio de Educación. Proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Focalizado en el Trayecto de la Investigación y la Práctica Docente. 2003.
3. Sanjurjo, Liliana: "La Formación Práctica de los Docentes". Reflexión y Acción en las Aulas. Bs. As. 1999.
4. Santos Guerra, Miguel. A: "Enseñar o el Oficio de Aprender". Organización Escolar Desarrollo Profesional. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina. Pág. 109. Junio de 2001.
5. Fierro, Cecilia: "Transformando la Práctica Docente". Una propuesta basada en la Investigación Acción Flasco. Editorial Paidós. Bs. As. 1999. Pág. 21.
6. Achilli, Elena: "La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro" Cuadernos de Formación Docente. Bs. As.
7. Fierro, Cecilia. "Transformando la Práctica Docente". Una propuesta basada en la Investigación Acción Flasco. Editorial Paidós. Bs. As. 1999. Pág. 25.
8. Sanjurjo, Liliana: "La Formación Práctica de los Docentes". Reflexión y Acción en las Aulas. Bs. As. 1999. Pág. 20.
9. Pansza González, Margarita: "Fundamentación de la Didáctica". 1989. En donde establece que "... la sociedad está supeditada al devenir de un proceso histórico en el que se dan contradicciones y conflictos, enmarcados en una situación material concreta...".
10. Sanjurjo, Liliana: "La Formación Práctica de los Docentes". Reflexión y Acción en las Aulas. Bs. As. 1999.
11. Inostroza, Gloria: Talleres Pedagógicos "Alternativas en Formación Docente para el Cambio de la Práctica de Aula". Dolmen Ediciones S.A. Santiago-Chile. Abril.1996. Pág. 32.
12. Op. Cit. Pág. 32.
13. A. Birgin, I. Dussel: "Aportes para el Debate Curricular. Seminario: Rol y Trabajo Docente". Secretaria de Educación. Bs. As. 2000.
14. Ídem.
15. Edelstein, Gloria. Coria, Adela: "Imágenes e Imaginación en la Docencia". Kapeluz, cap. I y II. Bs. As. Ministerio de Educación. Proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Focalizado en el Trayecto de la Investigación y la Práctica Docente. 2003.
16. Op. Cit. Pag. 15.
17. Extraído de Perrenoud, Philippe: El Trabajo Sobre el Habitus en la Formación del Maestro. Análisis de las Prácticas y Toma de Conciencia". En PAQUAY, Leopold: La Formación Profesional del Maestro Estrategias y Competencias. México.
18. Ídem.
19. A. Birgin, I. Dussel: "Aportes para el debate curricular. Seminario: Rol y Trabajo Docente". Secretaria de Educación. Bs. As. 2000.
20. Lic. Brandi, Stella: "La Didáctica y el Diseño Curricular" apuntes de cátedra. Didáctica y Currículum. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. 2001.
21. Davini, María Cristina: "La formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía" Cap. I. Paidós. Bs. As. 1995. Pág. 44.
22. Hinostrza Gloria: Talleres Pedagógicos "Alternativas en Formación Docente para el Cambio de la Práctica de Aula". Dolmen Ediciones S.A. Santiago-Chile. Abril. 1996. Pág. 40.
23. Santos Guerra, Miguel. A: "Enseñar o el Oficio de Aprender". Organización Escolar Desarrollo Profesional. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina. Junio de 2001. Pág. 9.
24. Op. Cit. Pág. 9.

## Bibliografía

- Achilli, Elena: "La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro". Cuadernos de Formación Docente. Bs. As.
- Birgin, I. Dussel: "Aportes para el debate curricular. Seminario: Rol y Trabajo Docente". Secretaría de Educación. Bs. As. 2000.
- Davini, María Cristina: "La formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía" Cap. I. Paidós. Bs. As. 1995.
- Edelstein, Gloria. Coria, Adela: "Imágenes e Imaginación en la Docencia". Kapeluz, cap. I y II. Bs. As.
- Fierro, Cecilia: "Transformando la Práctica Docente". Una propuesta basada en la Investigación Acción. Flasco. Editorial Paidós. Bs. As. 1999.
- Perrenoud, Philippe: "El Trabajo Sobre el Habitus en la Formación del Maestro. Análisis de las Prácticas y Toma de Conciencia". En PAQUAY, Leopold: La Formación Profesional del Maestro Estrategias y Competencias. México.
- Sanjurjo, Liliana: "La Formación Práctica de los Docentes". Reflexión y Acción en las Aulas. Bs. As. 1999.
- Santos Guerra, Miguel. A: "Enseñar o el Oficio de Aprender". Organización Escolar Desarrollo Profesional. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina. Junio de 2001.

## ANA BEATRIZ ABARCA

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

Postgrado en Especialización en Pedagogía de la Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora de Formación Docente. Escuela Normal Superior "Fray Justo Santa María de Oro". Jáchal. San Juan.

Profesora de las cátedras Investigación Etnográfica, Sistema Educativo y Fundamentos Pedagógicos.

Investigadora y Miembro del equipo de investigación del I.F.D. de la Escuela Normal Superior "Fray Justo Santa María de Oro".

Responsable del dictado de cursos. Expositora en eventos científicos nacionales.

