

Fecha de recepción  
27/09/18  
Fecha de modificación  
13/03/18  
Fecha de aprobación  
01/04/19

**María Lencina**  
UNCA

**César Rubén Lobo**  
Dirección de Educación Superior Catamarca – IES Cubas

**Tania Ma. Elizabeth Romero**  
UNCA CONICET

**Ricardo Saleme**  
IES Cubas

## Resumen

Este artículo recupera la síntesis del trabajo realizado a partir del convenio de colaboración entre la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Catamarca y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), en el marco del cual se llevaron a cabo actividades de estudio y análisis de las prácticas y residencias docentes de los profesorado de la Facultad y los Institutos de Educación Superior (IES) "E. Maldones", "Gov. José Cubas" y "Clara J. Armstrong". Abordamos la problematización del campo curricular de las prácticas docentes, a partir de nuestra experiencia de trabajo en las cátedras, nuestras inquietudes y lecturas.

En estos nuevos marcos de prescripción curricular y de aportes de las investigaciones, repensamos las unidades curriculares y el proceso formativo de las prácticas y residencias docentes. En los espacios y momentos de trabajo, discutimos y reconstruimos nuestros posicionamientos como formadores de los profesorado de Catamarca y procuramos construir acuerdos y saberes específicos para la formación docente, en un trabajo colaborativo de forma-

ción y reflexión de la propia práctica.

*Palabras Claves: Contenidos -Dispositivos - Prácticas Docentes  
- Residencias - Saberes*

## **Abstrac**

This article recovers the synthesis of the work carried out from the collaboration agreement between the Higher Education Directorate of the Province of Catamarca and the UNCA Faculty of Humanities. Thanks to this, activities of study and analysis of the teaching practices and residences of the faculty of the Faculty and the Institutes of Higher Education (IES) "E. Maldones", "Gob. José Cubas" and "Clara J. Armstrong". We approach, from the work in the chairs, our reflections and concerns in this curricular field that is the teaching practice and that from the Curricular Designs of the 90s extended in the years of attended of the teachers.

In these new curricular prescription frameworks and research contributions we rethink the curricular units and the training process of teaching practices and residences. Supporting our concerns as trainers of the Catamarca teachers and building specific agreements and knowledge for teacher training in a collaborative work of training and reflection on the practice itself.

*Keywords: Contents -Dispositive - Teaching Practices - Residencies - Knowledge*

### **Referencia para citar este artículo**

Lencina, M. et al (2019). Las Prácticas Docentes en la Formación Inicial, texto de síntesis de los Ateneos Docentes. Alquimia Educativa. Vol. 5.2 pp. 105-126

## **Introducción**

El presente texto constituye la primera devolución a los docentes que participaron en el trabajo de discusión del campo curricular de la Práctica Docente. Es una síntesis de los saberes reconstruidos en los ateneos docentes de "Práctica y Residencia Docente" y en los encuentros de trabajo con docentes de los IES "E. Maldones", "Gob. José Cubas", IES "Clara J. Armstrong" y de la Facultad de Hu-

manidades. Los docentes convocados pertenecen a las cátedras de prácticas docentes de los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Tecnológica, Educación Secundaria en Física, Educación Secundaria en Matemática, Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Educación Secundaria en Historia, Educación Secundaria en Geografía y Educación Secundaria en Biología, pertenecientes a los IES mencionados y de los profesorado de Ciencias de la Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Francés e Inglés, de la Facultad de Humanidades de la UNCa. En tanto espacio de trabajo colaborativo y de escritura compartida agradecemos la lectura y revisión de Alejandra Márquez, quien generosamente nos aportó sus consideraciones al texto. En el trabajo de reconstrucción teórica también colaboraron Daniela Romero, Fernando Ortiz, Beatriz Griselda Díaz, Luciana del Valle Carrizo, Marilyn Barros, Gastón Godoy Pacheco, Mariana Arroyo, Susana del Valle Garaventa, Nieve Soledad del Valle Brizuela, Esperanza Acuña, Ariana Di Bárbaro, Ana María Brunas, Elvira Isabel Cejas, Laura Figueroa, Gerardo Javier Sosa, Silvia Soledad Monje, Cintia Elizabeth Varela y Rina Quinteros.

En su propuesta curricular, los profesorado para todos los niveles de enseñanza del Sistema Educativo siempre han destinado un espacio y un tiempo para las prácticas docentes; desde el magisterio que formaba a los Maestros Normales, hasta los profesorado de cuatro años de la actualidad. El sentido formativo de esta instancia curricular es la iniciación del estudiante en el desempeño profesional docente, donde un experto le enseña al aprendiz el cómo de la tarea de enseñar, en el escenario mismo de la actuación profesional, con un formato de taller, propio de las formaciones de oficio y de organización de la educación popular. En un repaso del proceso histórico del desarrollo curricular, advertimos que en la formación de Maestros Normales era una sola instancia curricular que debía ser acreditada: la Residencia Docente. Luego, con las reformas curriculares de los noventa, se amplió a cuatro espacios curriculares<sup>1</sup> con formato de taller de prácticas docentes y en 2007 (Resolución CFE 024 Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial), se redefinió como un campo de formación dentro del diseño curricular actual de los profesorado.

---

<sup>1</sup> *Un espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos -taller, seminario, laboratorio, proyecto- o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes (Doc. Serie A-17)*

## **Marco teórico: Precisiones para pensar la formación en las prácticas docentes**

En los diseños curriculares en vigencia, la residencia docente es parte central y final del campo básico de conocimiento denominado "formación en la práctica docente". En las prescripciones para la formación docente inicial, se indica que este campo "está orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos." (R. CFE 024/2007 apartado 30.3:32). En tanto campo curricular, supone e implica el recorte de un objeto que es definido como objeto de enseñanza para las cuatro unidades curriculares<sup>2</sup>, esto es la práctica docente y, en especial, la práctica de la enseñanza. En estas unidades curriculares se propone un aprendizaje donde los saberes se asumen, se usan, se integran y resignifican, es decir, se ponen en práctica. En ese sentido, se procura que estos saberes se ejerciten, se recreen y sean o no interpelados desde el actuar, el decidir, el justificar las decisiones, el estar a cargo, estar "en la piel de un docente".

Esto nos enfrenta a dos interrogantes fundamentales que necesitamos responder para comenzar a construir este espacio formativo: ¿Cómo abordamos para enseñar y para proponer como aprendizaje, un objeto que no es un contenido de construcción disciplinar o multidisciplinar, sino que es una experiencia, un estar en situación y actuar según criterios aprendidos y en aprendizaje de la profesión? ¿Cómo trabajamos en procesos de articulación e integración de los otros campos de formación, haciendo de estas unidades curriculares que sean un eje en el proceso formativo que es experiencia?

Responder estas preguntas exige repensar la epistemología y el abordaje didáctico de este saber-práctica que requiere de otros procesos de construcción- legitimación- apropiación. Al igual que diseñar y desarrollar una propuesta didáctica consecuente que posibilite vivir esa experiencia como proceso y trayecto formativo que se construye no sólo en una unidad curricular en particular sino que está vinculada e integra los contenidos abordados en las otras unidades curriculares presentes en el trayecto formativo.

---

<sup>2</sup> Se entiende por "unidad curricular" a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes (Res. CFE N°24. Anexo: Lineamientos Curriculares Nacionales)

Schön (1992) señala que a principios del siglo XX las profesiones buscaron prestigio y, para ello, reconstruyeron sus propuestas formativas según los marcos universitarios y desde una premisa de racionalidad técnica. En ese sentido, asumieron que una práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de los problemas instrumentales se basa en conocimientos sistemáticos y preferentemente de carácter científico (1992:7). En este proceso se definieron sus trayectos formativos en los campos disciplinares que garanticen ese fondo de saberes para la actuación según un curriculum normativo cuya base son las ciencias básicas, luego las ciencias aplicadas y al finalizar el prácticum. Es en esta última instancia del trayecto, donde los estudiantes aprenden a aplicar el conocimiento -basado en la investigación- a los problemas de la práctica cotidiana (Schein, 1973 en Schön, 1992).

Esta particularidad también se dio en nuestro país. La tradición curricular academicista y tecnológica operó fuertemente en las redefiniciones de la formación docente en Argentina; aun cuando desde la década de los ochenta para la propuesta del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) se consultaron y utilizaron nuevos marcos teóricos para definir y prescribir otras prácticas docentes en los profesorados.

En la década de los noventa, el marco regulatorio fue la Ley Federal de Educación N°24.195 y los acuerdos del Consejo Federal de Educación, referencias normativas éstas, en la provincia de Catamarca, para la definición de los currículos de las carreras docentes de esa época (de 1997 a 2005).

Así, el Acuerdo Federal A-11 establecía la carga horaria mínima y distribución relativa de la carga horaria en los campos de formación y en el Acuerdo Federal A-14 se especificaban las funciones y organización curricular-institucional de los institutos de formación docente.

En las propuestas de profesorados en la actualidad, son los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente (Res. CFE N°24/2007) los que prescriben que el campo de la Formación en la Práctica Profesional sea el "eje integrador en los diseños, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales" (parágrafo 54, p.39).

Si nos concentramos en el abordaje epistemológico del objeto de enseñanza y del dispositivo didáctico para la formación docente, la lectura histórica nos propone ciertas pistas para atender:

**Momento 1: Los Maestros Normales y Los profesorados**  
En la formación docente de los maestros normales, la prác-

tica y residencia correspondían a una unidad curricular que se cursaba en el último año (quinto año de la secundaria) donde se aplicaba lo aprendido en la formación pedagógica. En las residencias docentes, los practicantes planificaban según las exigencias del maestro que prestaba su grado y daban sus clases, mientras que los formadores observaban y registraban. Al finalizar, se realizaba la evaluación mediante una Clase Modelo. Practicar era hacer como hace el maestro del grado, aprender en la observación y recreación de lo visto, en el marco de actuación que indicaba el docente del grado.

Luego, con la creación de los Institutos de Educación Superior (IES), en la década de 1980, en casi todos los departamentos de la provincia de Catamarca con ofertas de formación docente para Nivel Inicial y Primaria, el magisterio deja de cursarse en la secundaria, para pasar al Nivel Terciario, como los otros profesorados. A su vez, las prácticas se pensaban y desarrollaban según las orientaciones de los "nuevos" marcos teóricos que reconstruyeron el campo de las Didácticas y por consiguiente, las prácticas docentes en la formación.

Davini (2015) plantea que desde los orígenes del magisterio, y en articulación con la consolidación del sistema educativo, hasta la década del 70 perdura un enfoque clásico de las prácticas docentes en la formación que luego se redefinirá en los Profesorados de Enseñanza Primaria y de Nivel Inicial (Catamarca Diseño Curricular de 1976) como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar.

Con el aporte de los enfoques técnicos de base neconductista esta tradición se redefine agregando la dimensión técnica a la enseñanza, con una batería de técnicas instrumentales de planificación de objetivos operacionales, instrucción programada, técnicas grupales, recursos instruccionales y evaluación de aprendizajes entendida como medición. Aprender a enseñar era aprender a enseñar efectivamente por la aplicación de medios y técnicas estandarizadas.

En los profesorados para la enseñanza del secundario, que se dictaron inicialmente en el Instituto del Profesorado Fray Mamerto Esquiú (desde 1946 hasta 1972, cuando se crea la Universidad Nacional de Catamarca), se mantiene fuertemente la tradición academicista que atribuyó mayor relevancia al conocimiento de las disciplinas y la investigación en el campo disciplinar, sin profundizar en la formación pedagógica y didáctica.

Lo importante era saber el contenido: se consideraba que sabiendo el qué (contenido) se puede enseñar y el cómo (la metodología) se presenta por añadidura. Los nuevos



modos de pensar la docencia no modificaron la lógica de las prácticas como campo de aplicación, manteniéndose las prácticas en el último año de la carrera para practicar lo aprendido en los años anteriores.

El punto de quiebre se produce en los inicios de los ochenta, con el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) donde se abordan los nuevos desarrollos de la Didáctica y la crítica sociológica a la lógica burocrática de los sistemas escolares. En estos nuevos marcos teóricos se considera a la práctica docente como objeto de conocimiento que exige abordar los mecanismos puestos en juego en su producción. Autores del campo de la Sociología Comprensiva, el Interaccionismo Simbólico, la Antropología y Psicología Institucional, aportan abordajes y categorías que redefinen la noción de práctica docente. Estudiar la práctica, experimentarla, requiere de identificar los condicionamientos sociales que necesariamente intervienen en su producción (lo objetivado y estructural) y tener en cuenta su carácter histórico, su condición de productora y reproductora de sujetos sociales concretos. También sus componentes subjetivos que, en tanto historia incorporada, actúan a modo de principios generadores y organizadores de las prácticas cotidianas (Bourdieu, 2007).

Momento 2: Después del PTFD, la reforma curricular de los noventa.

Si bien la legitimación de los Institutos cobra relevancia a partir de la Ley de Educación Superior (Ley N°24.521) de 1993, en la provincia de Catamarca, esa jerarquización es anticipada por el PTFD, que reconoce el sentido ordenador del dispositivo organizacional y curricular. Este dispositivo curricular incorporó, en los profesorados para los Niveles Inicial y Primario, dos importantes áreas de formación. La primera de tipo general representaba una propuesta académica con sentido institucionalizador y una concepción innovadora de la formación de docentes. La segunda, referida a la práctica docente definida como un eje organizador, por lo que, desde la organización curricular-institucional, el PTFD definió un equipo de prácticas y un trayecto de formación para esas prácticas.

Este modelo fue una de las referencias importantes para la definición de los diseños curriculares de la formación docente de fines de los noventa en la provincia de Catamarca. La referencia normativa de dichos diseños curriculares fueron los Documentos para la Concertación Serie A-N°8 y Serie A-N°14. Estos diseños curriculares para la formación docente extienden la práctica docente a los cuatro años de formación, definiéndola como eje de articulación curricular y de análisis de formación en los siguientes ámbitos de la

actividad docente: contexto comunitario, institución educativa, currículum y finalmente, el aula, como espacio de la práctica y residencia docente.

En este sentido, las prácticas docentes son consideradas como el ámbito aquel donde los problemas prácticos deben ser transformados en problemas teóricos para ser analizados desde algún lugar teórico (Litwin, E. 1997, citada en el diseño curricular de la provincia), por lo que se recurrió a la construcción en cada uno de esos espacios curriculares a objetos de investigación, considerando que sus herramientas sirven en la formación de un estudiante del profesorado para aprender a conocer sistemáticamente los problemas que se recortan en relación a las prácticas y a la elaboración de propuestas de intervención docente.

Así, la formación en las prácticas presenta la siguiente configuración curricular:

- Las prácticas docentes se presentan con el formato curricular de talleres, con ejes organizadores que se definen en función de los espacios curriculares que se cursan en el año de estudio: en 1er año, el Taller de Práctica 1 tiene como eje el Contexto socio-histórico-cultural; en 2do año, el Taller de Práctica 2 tiene como eje la Institución Escolar. En el Taller de Práctica 3, que se desarrolla en 3er año, el eje es el Currículum y en 4to año se desarrolla el Taller de Práctica de la Enseñanza y Residencia, con eje en el Aula.
- Las carreras de formación docente se estructuran desde tres campos de formación:
  - El campo de formación general, común para las carreras de formación docente de los diferentes ciclos y niveles del sistema educativo. Este campo de formación remite a saberes pedagógicos, sociológicos, históricos, psicológicos y antropológicos que contribuyen en la formación docente a brindar un horizonte multidimensional y perspectivas teóricas de intervención que transformen los problemas prácticos en problemas teóricos. En este campo, la práctica docente se constituye en un eje vertebrador del mismo, articulador con los otros campos y también organizador y de análisis para todo el recorrido de la práctica docente.
  - El campo de la formación de orientación, refiere a los conocimientos propios del campo disciplinario que formará parte de los procesos de transmisión de conocimientos que debe desarrollar el docente. Implica conocimientos sobre la o las disciplinas escolares y la enseñanza de la o las disciplinas.
  - El campo de formación especializada por niveles, apunta a conocimientos psicológicos y socioantropológicos que permiten la comprensión de los sujetos del



ciclo y/o nivel para los que se forma.

Momento 3: La práctica docente como campo curricular: la reforma curricular del 2006.

A partir de un nuevo marco regulatorio dado por la Ley Nacional de Educación N°26.206/2006 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, los diseños curriculares para la formación docente de todos los niveles y modalidades que se venían implementado en la provincia, se reformularon<sup>3</sup>). En la actualidad, los diseños curriculares reformulados, como también aquellos de las nuevas carreras de formación docente implementadas en la provincia de Catamarca, se organizan y estructuran desde los siguientes campos de formación:

El Campo de Formación General cuyo sentido es el de asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión docente y contempla los marcos conceptuales políticos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, históricos y pedagógicos, como también los cambios y problemas en el sistema educativo y en las escuelas.

El Campo de Formación Específica que debe atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias pedagógicas para el nivel y en una disciplina o campo disciplinario.

El Campo de Formación en la Práctica Profesional se presenta desde el comienzo de la formación, culminando en la residencia pedagógica integral. Este campo de formación se orienta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la práctica en las aulas y en las escuelas y se constituye en el eje integrador de los diseños curriculares. Aparece desde este campo el requerimiento y la prescripción de integrar a los institutos las escuelas asociadas<sup>4</sup> mediante proyectos conjuntos e instalando la figura del

<sup>3</sup> *Reformulación Curricular es un término que se utiliza para identificar los Diseños Curriculares de las carreras de formación docente que se construyeron a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 y que han sido evaluados por la Comisión Federal de Evaluación en el proceso de otorgamiento de la Validez Nacional del Título.*

<sup>4</sup> *Una de las problemáticas que ha venido afectando el eficaz desarrollo de las prácticas docentes y su capacidad formativa es la poca integración entre los institutos y las escuelas donde se desarrollan las prácticas. El vínculo del instituto con las escuelas suele estar reducido al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos curriculares. Por ello, se presenta para el desarrollo del campo de la práctica, en términos de currículum en acción, el requerimiento de articulación entre el instituto y las unidades escolares, denominadas escuelas asociadas. Dicha articulación debe basarse en el desarrollo de proyectos y experiencias pedagógicas conjuntas. También conlleva a que las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas asociadas, de los estudiantes practicantes y de los docentes de los institutos se constituyan en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación inicial y continua. (Res. CFE N°24/07. Anexo: Lineamientos Curriculares Nacionales)*

docente co-formador u orientador<sup>5</sup>.

A partir de la Resolución del CFE N°24/2007, los diseños curriculares definen, para las unidades curriculares del campo de formación en la Práctica Profesional, que el formato curricular sea el de Práctica Docente. Este formato curricular prescribe que el ámbito de la práctica docente, desde primer año hasta cuarto, sea de conocimiento y participación en el desarrollo de actividades de manera progresiva en las escuelas asociadas y en el aula, materializándose desde visitas a las escuela, participación en actos y reuniones, ayudantías iniciales hasta las prácticas de enseñanza de contenidos curriculares y la residencia docente.

En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores, orientadores o co-formadores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos. Bajo este formato se inscriben las acciones pertinentes y concretas de asumir en todo el trayecto de la práctica docente el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar.

En este recorrido histórico epistemológico se puede observar cómo la modificación del dispositivo curricular para la formación en las prácticas docentes se estructura a partir de los marcos teóricos y las investigaciones del campo de las prácticas. De estos marcos se recuperan perspectivas teóricas y epistemológicas que redefinen este objeto de enseñanza para prácticas y residencia, a la vez que se redefine el formato curricular de las unidades que se ocupan de ellas.

Aparece con esta reforma curricular la propuesta de parejas pedagógicas en la conformación de un equipo docente para las prácticas y residencia: un docente del campo de las Ciencias de la Educación y un docente de la disciplina para las que forma ese profesorado. A este equipo se suma además, el docente orientador que recibe al practicante -que además es visibilizado en su rol de co-formador en este proceso.

También se explicita el aporte del campo de la investigación social para reflexionar y analizar la práctica, las unidades curriculares del campo de la práctica profesional como espacio de construcción intersubjetiva del saber del oficio, la resignificación de la noción de experiencia y de saber,

<sup>5</sup> *El docente orientador es un docente de la escuela asociada que se constituye en el primer nexo entre la escuela asociada y los estudiantes del Instituto. Este docente, no sólo es un vínculo directo que tienen los estudiantes del instituto con el proyecto institucional, la realidad de la escuela y los estilos y ritmos de trabajo sino también es una fuente que acerca sus experiencias y apreciaciones para las propuestas de intervención desde la enseñanza por los estudiantes. (Res. CFE N°24/07. Anexo: Lineamientos Curriculares Nacionales)*

el formato curricular práctica docente como promotor de otras modalidades de evaluación con registros más cualitativos: los portafolios, los diarios de clases, las narrativas. Entonces, en esta configuración curricular y epistémica como docentes de prácticas y residencias, nos preguntamos por los modos de trabajo didáctico de estas unidades curriculares, interpelados, por nuestras propias biografías formativas, nuestros supuestos epistemológicos, especialmente sobre la relación teoría-práctica, los márgenes del dispositivo pedagógico-didáctico y de la gramática institucional que condicionan nuestras decisiones didácticas, entre otras.

### **Desarrollo de la Experiencia**

**Ateneos y Encuentros: Las vivencias en el IES Estanislao Maldones (2015 y 2017), IES Cubas (2016 y 2017) y el IES Clara J Armstrong (2017)**

Los ateneos docentes que realizamos en este trabajo conjunto son un espacio de encuentro en el cual se intercambian saberes en relación con las prácticas de enseñanza, desde un abordaje reflexivo que focaliza en el análisis y la resolución de situaciones singulares. Para su desarrollo, hemos recuperado la propuesta Ana Elena España (en Sanjurjo, 2012) de ateneo didáctico. Estos se organizan a partir de una pregunta problematizadora que hace foco en una dimensión y particularidad del trabajo didáctico en las unidades curriculares de la práctica docente. Reconstruimos experiencias y propuestas de los equipos de cátedra, trabajamos en la escritura grupal y la recuperación de lo vivido, sentido y actuado en cada caso<sup>6</sup>.

En el marco de un convenio entre la Dirección de Educación Superior del Gobierno de la provincia de Catamarca y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, realizamos dos ateneos didácticos. El primero, en el año 2015, con los docentes del campo de la práctica profesional y de las didácticas específicas de los Profesorados de Educación Secundaria en Física, en Matemática y en Biología del IES Maldones, ubicado en San José, departamento Fray Mamerto Esquiú. El segundo, se desarrolló en el año 2017, en el IES Clara J. Armstrong, con los docentes del campo de la práctica profesional y de las didácticas específicas de los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria en Física, en Educación Tecnológica, en Matemática, en Lengua y Literatura, en Historia y en Geografía. También desarrollamos un

<sup>6</sup> *Ateneo docente con los profesores de los IES Maldones (11 y 17 de septiembre y 10 de octubre de 2015) y C. J. Armstrong (28 de abril, 8 y 31 de mayo 2017)*

Encuentro-Taller en 2016 con docentes del IES Cubas y de la Facultad de Humanidades<sup>7</sup>: "El campo de las prácticas docentes: experiencias, aprendizajes y acuerdos" y dos Conversatorios, en el año 2017: en los IES "Cubas" (14 de junio) y Maldones (21 de junio).

Estas experiencias significaron un tiempo dedicado a pensar nuestras cátedras y nuestra tarea de formadores en las prácticas y residencias docentes. A partir de estas propuestas metodológicas, pudimos compartir debates, reflexiones, e iniciar un proceso de aprender juntos a partir de aportar los logros y de poner en discusión lo que necesitamos seguir pensando. Y en este proceso también aprendimos que, al encontrarnos, pudimos experimentar otras formas de ser colegas y de comprometernos con nuestra labor de formadores, en principio, formándonos nosotros como un colectivo comprometido a volver a mirar y repensar el hacer de la enseñanza, especialmente en el campo de las prácticas docentes.

Los docentes responsables de las Prácticas de 3er y 4to año tienen prescripto como abordaje: la lectura y el análisis -para sus unidades curriculares de práctica docentes- de las prácticas docentes desde las intervenciones de la enseñanza. Las prácticas docentes de 1er y 2do año plantean la práctica docente en relación a la institución escolar y la comunidad y las prácticas docentes vinculadas al Currículum y la programación de la enseñanza, respectivamente. Sin embargo cuando llegan al cursado del 3er o 4to año, toman presencia las dudas y los vacíos de la formación que deben resolverse en estas prácticas. En este escenario, los docentes se preguntan ¿Cómo podrán los estudiantes dar clases si aún no saben cuestiones específicas y básicas de la disciplina o de su didáctica? ¿Cómo hacer con lo que no saben y consideramos necesario para sus prácticas?

En este espacio y momento la pregunta sobre cuáles son los contenidos de las prácticas se desplaza del plano de la experiencia formativa de estar en aula y tomar decisiones didácticas para la clase a la preocupación por los "vacíos" formativos que difuminan la práctica de enseñanza, en tanto experiencia de aprendizaje. Los planteos, a veces hasta dilemáticos, nos llevan a preguntarnos qué son realmente las prácticas docentes más allá de las condiciones mate-

---

7 Al encuentro asistieron docentes formadores de las unidades curriculares, *Práctica de la Enseñanza de 3er Año y Práctica Docente y Residencia del 4to Año*, de las carreras: *Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Profesorado de Educación Secundaria en Educación Tecnológica del IES "Gdor. José Cubas"* y *Docentes formadores y Estudiantes de las unidades curriculares Práctica Docente 1 y Práctica Docente 2 y Residencia de los Profesorado de Geografía, Letras y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades.*

riales que caracterizan las unidades curriculares dedicados a su formación. Quizás la respuesta es que son una experiencia del hacer y conocer el oficio, un tiempo y espacio para trabajar en una escuela y un aula, decidir y actuar, vivenciar el trajín cotidiano de la enseñanza. Esta pista puede orientarnos en la construcción de posicionamientos y acuerdos sobre la conceptualización y estrategias para el desarrollo curricular coherente con este campo de formación profesional.

Las consideraciones de Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010) nos permiten redefinir la conceptualización de la experiencia y posibilitar una opción para responder estas preguntas. La experiencia supone la atención de los acontecimientos y sucesos significativos. Es el modo en que lo vivido va entretendiéndose y fraguando, componiendo una vida y formando un pozo desde el cual se mira al mundo, se orientan el actuar y se comprenden las cosas.

Hay una relación que estos autores proponen entre práctica y experiencia. Hablar de práctica para abordar la educación y la enseñanza es focalizar en el hacer desde la concepción aristotélica de praxis. Langford (1989, en Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010) señala que la enseñanza es una práctica social, tiene lugar en el seno de organizaciones y modos instituidos de funcionar y de hacer, comparte socialmente creencias, propósitos y modos de proceder.

Etimológicamente "práctica" –como aquí la entendemos– hunde sus raíces semánticas en la noción de *praxis*<sup>8</sup> griega que refiere a un hacer con finalidades éticas y políticas, una acción con otros, en un contexto y según principios y reglas de acción que son recreadas en el hacer. Siguiendo a Bourdieu (2007) puede afirmarse que las prácticas, en general, se caracterizan por la incertidumbre y la vaguedad, pues están regidas por principios prácticos que varían según la lógica de la situación y del contexto. Carr y Kemis ([1986] 1988) señalan que la práctica se rige por un razonamiento práctico que es capaz de concretar las razones del hacer, que son los sentidos que se ponen en juego porque en ella intervienen intenciones. La práctica es acción en el tiempo, concretada en un contexto sociohistórico particular y caracterizada por la indeterminación y la complejidad de las dimensiones involucradas.

La anticipación de las mismas no puede ajustarse a previ-

<sup>8</sup> En el mundo griego hay tres nociones de saber: (1) arte o *tekhné* es un saber cómo se hace algo, conociendo los principios de ese hacer y su utilización en las situaciones particulares de la vida, (2) la *poesis* los saberes y procesos que desembocan en resultados objetivos y (3) la *praxis*, un saber que no dispone de reglas fijas, no es una técnica para producir algo y tampoco produce nada comparable a un objeto. La *praxis* se realiza en sí misma, es inmanente al hacer que la produce; no existe fuera de ella algo objetivo a lo que tienda como un fin.

siones de un modelo rígido; requiere de un razonamiento práctico y deliberación según intenciones, razones, finalidades y efectos. La sabiduría de esa práctica es saber-hacer en situaciones concretas donde están en juego valores, concepciones y definiciones de mundo e intenciones. Por ello, es ética y política.

A su vez, esa práctica tiene una forma, unos modos, que están unidos al contenido, que pueden fortalecer o contradecir intenciones y finalidades, efectos y posibilidades. Por esa razón, esta práctica puede ser revisada y reflexionada, analizada críticamente; por lo que es productora de un saber propio de esa práctica, saber que es inherente al sujeto de la práctica.

Asimismo, los sujetos están inmersos en el mundo de la cultura: un mundo de la vida y una cotidianidad que es construida/constructora y orientadora de sus acciones. Por lo tanto, la práctica es también una construcción colectiva y contextualizada de significaciones que permanentemente se modifica mediante el intercambio de experiencias, reflexiones y acciones. Piussi (2007, en Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010) señala que la experiencia y sus aprendizajes pueden ser convertidos en saberes explícitos, que se recuperen para las prácticas, generando, de este modo, un círculo virtuoso: experiencia-práctica. Por lo que las prácticas docentes -como formato curricular, propuestos en los actuales Diseños Curriculares Jurisdiccional (DCJ)- pueden y deben ser lugar de experiencia.

Entonces, preguntarnos por la experiencia o por las prácticas que dejan lugar a la experiencia es posibilitar un abordaje que no desarticule su totalidad, su multidimensionalidad, su imposibilidad de asirla por completo. Pues una experiencia pone en juego todas las dimensiones del vivir y siempre requiere de interrogaciones e intuiciones; en tanto que ese saber que sostiene la experiencia de la educación tiene cualidades que no se pueden resolver exclusivamente con el conocimiento científico (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010).

Otro de los interrogantes que nos movilizó fue: ¿Por qué necesitan "saber" antes de ir a dar clases? ¿Respecto de qué se necesita "saber"? La respuesta más común y con la que acuerdan la mayoría de los profesores es que "no se puede enseñar lo que no se sabe", el practicante "tiene que saber el contenido" (expresiones vertidas por docentes en los encuentros).

Advertimos aquí el sentido de una epistemología tradicional, donde la práctica es el espacio de realización de lo aprendido, por lo tanto, se considera que hay una base o un fondo de saberes que necesariamente deben estar apropiados por los estudiantes para que puedan ir a dar clases.



Sin esos saberes, ir al aula, observar y/o colaborar con un profesor no serviría para aprender. Y en este sentido, dos cuestiones cobran presencia: el régimen de correlatividades y la pertinencia de las perspectivas de las didácticas específicas y de las didácticas de nivel, según los abordajes del sujeto que aprende.

Ahora bien, de acuerdo a las definiciones de práctica y de experiencia que hemos venido analizando, lo más conveniente parece ser pensar *en otra epistemología* para abordar nuestro objeto de estudio y de enseñanza. Recuperando a Schön (1992), podemos señalar que la práctica presenta zonas indeterminadas (la incertidumbre, la singularidad y el conflicto) y, por lo tanto, lo que aprendemos en las prácticas y lo que experimentamos no se reduce a una actuación modélica, a una técnica que se aplica, a un ejercicio que replicamos. Por el contrario nos enfrentamos a la indeterminación de la práctica, tomamos decisiones, actuamos, reflexionamos en y sobre la acción. Y para esa actuación, necesitamos saberes varios y el acompañamiento de los que están en terreno para orientarnos en los aprendizajes. Un profesional se enfrenta a la práctica de su oficio y toma decisiones, actúa, reconstruye procesos, rectifica acciones, evalúa y analiza las condiciones en las que interviene, reflexiona al respecto. Hay un campo curricular de las prácticas para aprender de esa experiencia en la formación y encontrar, reformular y abordar los saberes desde "este otro lugar". Como señala Litwin (2004): hay otras entradas al conocimiento: lo situado, lo concreto, los imprevistos, lo novedoso.

Es importante destacar que no es conveniente quedar atrapado en una posición dilemática: contenido versus experiencia/práctica, ya que tampoco esta práctica de la enseñanza es un hacer vacío o un ejercicio ficcional. Lo que los practicantes hacen en estas prácticas y residencias docentes es enseñar unos contenidos que pertenecen a uno o más campos disciplinares, que han sido cursados en el trayecto de los años previos y que se cursan actualmente con las prácticas docentes de tercer y cuarto año.

Además, la experiencia de este trayecto formativo involucra a un "otro institucional": una escuela asociada, un grupo de alumnos y un docente orientador que se vincula con nuestros practicantes. Asimismo, nuestra intervención en ese proceso tiene efectos y deja huellas en ese "otro" que nos recibe y comparte la experiencia formativa de nuestros estudiantes. Aquí, la clave es la posibilidad de pensar acuerdos que nos permitan hacer de la "experiencia de la práctica" una instancia de aprendizaje compartido.

Si bien, las opciones pueden ser múltiples, compartimos una serie de consideraciones que pueden aportar a la re-

flexión colectiva:

1- ¿Qué hacemos cuando un practicante se equivoca en una conceptualización durante su clase?

Pensar la práctica como una experiencia de aprendizaje y el error como parte del proceso de aprendizaje, requiere de visibilizar la situación, y con el apoyo y aporte del co-formador colaborar con el practicante, en ese momento, para resolver la situación.

Esta escena que, en prácticas tradicionales, se resolvía como "*tomar la clase al practicante, desaprobándolo*" es ficcional y no permite aprender de los errores. En la tarea docente es buena práctica revisar las decisiones didácticas, reconocer los errores y volver a pensar el hacer.

Y en un proceso de práctica y residencia docente, el acompañamiento del co-formador y del docente de práctica tiene sentido cuando aporta, desde su experiencia, posibilidades y alternativas para resolver estas situaciones. Aquí tiene sentido acompañar al practicante colaborando en esa situación sin poner en escena una sanción como evaluación. A la vez que en la reflexión posterior a la clase, dar lugar para repensar lo sucedido y buscar alternativas.

2- ¿Cuál es el sentido de los registros de las clases de los practicantes?

Los docentes de práctica y residencia, en su tarea de acompañamiento tienen la función de reconstruir los saberes de la formación. Esta tarea tiene dos finalidades principales, la primera, en relación a la evaluación formativa del practicante y la segunda, en relación a los saberes de la enseñanza de saber situado de una disciplina en un contexto en particular.

En las prescripciones curriculares que surgen desde la reconceptualización de la noción de práctica, se propone narrar las prácticas vividas, registrarlas desde el formato del relato, desde la vivencia de la experiencia.

Recurrir al campo de las narraciones implica asumir un sentido fundamental que posibilita la escritura como instancia de pensar de nuevo, de poder analizar lo vivido, de reflexionar respecto del hacer. Escribir es hacer memoria, recuperar los momentos y situaciones claves de las clases dadas, para trabajar en ellos, mirarlos nuevamente desde otro tiempo y espacio que no es el de las urgencias y el hacer, sino el de la reflexión y comprensión.

Aquí está una de las claves de la tarea del formador en las prácticas y residencias docentes: acompañar la formación al posibilitar la revisión y reflexión de lo realizado, de la anticipación y la intervención de la enseñanza. Retomar, revisar y repensar para proponer, aportar, recrear y dar

nuevos sentidos. O sea, sostener el proceso, acompañar y hacer de andamiaje de ese otro que se está construyendo, que se está descubriendo en la tarea de enseñante. En ese sentido es que se prescribe que las prácticas docentes produzcan saberes específicos respecto de la enseñanza de una disciplina o campo del saber en situaciones concretas de intervención.

Los DCJ y las investigaciones del campo señalan que son las unidades curriculares claves para articular los saberes de la formación docente y las actuaciones situadas de cada practicante en relación al futuro desempeño profesional; reconciliando los saberes disciplinares, los saberes pedagógicos-didácticos, la teoría, la práctica, la historia escolar y los modelos internalizados de docente. Por ello se proponen que, en el trabajo didáctico, se recupere y resignifiquen las experiencias de los practicantes, convirtiéndolas en objeto de reflexión y aprendizaje.

En este entramado nos encontramos los docentes formadores siendo el andamiaje del proceso, o sea, acompañando estas primeras prácticas profesionales y por ello, posibilitando un tiempo de reflexión y discusión necesario para la reconstrucción del saber docente.

3- ¿Por qué la tarea del formador es acompañar?

Las prácticas son un momento fundamental del profesorado, donde se encuentran con el hacer docente. Los estudiantes están en una situación de practicar, de decidir y de intervenir. Su relación con el saber es otra, el saber está en juego en el hacer, es apropiación de su práctica y de los sentidos, apropiación que le permita reflexionar y repensar la práctica y a ellos mismos. Nuestro trabajo de acompañar y de posibilitar pone en juego las oportunidades de hacer significativo este aprendizaje, habilitando un sentido a la tarea de enseñar, a veces intervenir, proponer, otras veces esperar y confiar, seguros de que siempre acompañar el proceso formativo es estar al lado, habilitar la escucha y potenciar el sentido del hacer.

### **Nuestras primeras conclusiones**

En nuestra recuperación del trabajo de discusión de los ateneos (2015 IES Maldones y 2017 IES Armstrong) y los encuentros docentes (2016 IES Cubas y 2017 IES Maldones) aprendimos que la posibilidad de repensar estas unidades curriculares de prácticas docentes, en este campo de formación, construye un saber en tanto experiencia de una práctica: estar en aula, anticipar y dar una clase, enseñar, tomar decisiones, reflexionar sobre ellas.

Hay un saber de la práctica que se puede enseñar y aprender, solo cuando un dispositivo didáctico le permite a los estudiantes del profesorado una experiencia de saber. La apropiación de este saber permite la construcción de un posicionamiento respecto de su futuro hacer docente. Podríamos definir este saber de la práctica desde su condición heterogénea, reconstruida por los sujetos que portan este saber y que a la vez son sostenidos en las redes de inteligibilidad y sentido de ese saber. Un saber que en relación a la enseñanza y, por tanto, al saber que necesita un docente para realizar su tarea de enseñante, convoca a un maridaje de acciones y sentidos: acciones que ponen en juego y sentidos que permiten interpretar estas acciones como pedagógicas.

También detectamos la presencia de un sentido escolar propio y apropiado, en tanto saber del sujeto que también recupera del saber acumulado en las comunidades (profesional y circundante) a las que pertenecemos y que constituyen un bagaje cultural, que permite desentrañar una cadena de sentidos que le permiten a un docente pensar y actuar como tal, y que muchas veces no se ponen en cuestión, salvo por la intervención de un tercero que nos interpela (Lencina, 2011).

La formación en las prácticas y residencias docentes, por su particularidad (experiencia del hacer de la enseñanza, el oficio docente) plantea una especial relación del sujeto y sus saberes, una tensión dinámica y un constante proceso de resignificación y construcción de saberes. El eje articulador del trabajo estratégico es la reflexión de la propia práctica: vivencia y escritura de la propia práctica docente y la finalidad del dispositivo didáctico es que los sujetos que se forman para ser docentes resignifiquen e inicien el proceso de construcción de su posicionamiento que le dé sentido a su experiencia del oficio profesional docente, acompañados por los formadores y en el ingreso a instituciones concretas para sus prácticas profesionales.

El dispositivo en tanto heterogéneo entramado se compone de tácticas y movimientos estratégicos que posibilitan la finalidad propuesta. A su vez, estas tácticas se concretan en los sujetos y con los saberes que estos aportan, dando lugar a experiencias formativas que articulan, casi como juego caleidoscópico, el trayecto formativo:

\*Recuperación de la historia escolar y análisis de expectativas y miedos.

\*Relatos y escritura de experiencias de clases vividas, análisis de los modelos docentes, interrogantes y preocupaciones de la tarea.

\*Ingreso y registro de la vida institucional y áulica, análisis descriptivo y explicativo de las dinámicas de los sujetos en

los contextos concretos.

\*Registros de clases.

\*Trabajo en grupos cooperativos y colaborativos.

\*Experiencia docente de la clase (primeras prácticas y residencia docente) y de todas las actividades institucionales de desempeño docente (residencia docente).

\*Relatos de clases y análisis de incidentes críticos.

La escritura como herramienta clave para el proceso de reflexión puede atravesar todas las instancias, a la vez que se articula con la observación. Ambas constituyen el eje transversal y articulador del dispositivo y posibilitan la reflexión sobre la propia práctica. Escribimos, narramos nuestras clases, observamos a otros, nos observan, nos observamos, contamos las clases y registramos lo que nos pasa con las clases y en las clases. Es un proceso dialéctico de miradas y palabras, que permiten en el espacio intersubjetivo del pensar y pensarnos docentes, de pensar la práctica y reflexionarla. Esta es la trama del sujeto, saber y hacer, desarrollo y construcción interna-externa.

A su vez, escritura y observación constituyen las tareas de formador en proceso de acompañamiento, registrando las clases, las preocupaciones, las producciones y los dichos de los estudiantes, porque posibilita acceder al sujeto, en tanto sujeto con una historia y con proyección de su futura práctica.

Las teorías no determinan la realidad, aunque sí el discurso sobre la misma y en estos espacios de trabajo conjunto hemos aprendido que la educación y la enseñanza son prácticas de carácter histórico y complejo, que tiene un significado personal y social.

Desde aquí sostenemos que la formación docente, en tanto que se entiende como un desarrollo profesional, es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por saberes múltiples y tradición de pensamiento que le den sentido a su hacer. Los docentes seremos mejores profesionales cuando podamos dar razones de nuestras prácticas, de los supuestos desde donde tomamos decisiones, utilizando un lenguaje específico, reflexionando y reconociendo las particularidades de sus contextos y asumiendo los posicionamientos que elegimos para nuestra intervención.

## Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (2007) *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI

Contreras J. y N. Pérez de Lara (2010) *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Davini, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: políti-*

- ca y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. -coord- (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Davini, M. C. (2015) *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y A. Coria (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Edelstein, G. (2002): "Las prácticas de las enseñanzas y otras cuestiones" en la *Revista Perspectiva* V.20, n°02, p.467-482. Florianópolis.
- Edelstein, G. (2004): "Prácticas y residencias: memoria, experiencias, horizontes" en I Jornadas Nacionales de Prácticas y residencias en la formación de docentes. Córdoba, Ed. Brujas.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwi, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2004) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2005) *Volver a pensar la clase*. Homos Sapines: Rosario.
- Sanjurjo, L. (2012) *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

#### Inéditos

- Lencina (2011) "Procesos de gestión de conocimiento y formación docente. Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente en la Facultad de Humanidades de la UNCA". Tesis doctoral.
- Documentos curriculares
- Documento Serie A-N°8 (1994) Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las Provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. C.F.E.
- Documento para la Concertación Seria A-N°14. (1997) Transformación gradual y progresiva de la Formación docente continua. C.F.E.
- Lineamientos Curriculares Nacionales (2007). Anexo de la Res. CFE N°24/07



## **Sobre los autores:**

### **Lencina, María Natalia:**

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Humanas Mención Educación UNCA. Profesor Adjunta por concurso de la las cátedras: Práctica Docente II y Residencia y Taller de Narrativas Pedagógicas del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA. Docente de la Especialización de Didáctica y Curriculum Facultad de Humanidades UNCA y Especialización en Docencia universitaria de disciplinas Tecnológicas Facultad de Ciencias Agrarias UNCA

### **Lobo, César Rubén:**

Profesor y Licenciado en Química. Especialista en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Magister en Educación Técnico en Educación del Área de Gestión Curricular - Dir. Educ. Superior. Docente y Coordinador del Profesorado de Educación Primaria IES Gob. José Cubas. Jefe del Área Currículum de la Dirección Prov. de Planeamiento Educativo. Ha ejercido el cargo de Director Provincial de Educación Superior

### **Romero, Tania:**

Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral del Centro de Investigaciones y Transferencia de Catamarca (CITCa) dependiente del CONICET. Ha ejercido el cargo de Directora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Actualmente se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de las cátedras: Práctica Docente II y Residencia y Educación a Distancia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCa.

### **Saleme Ricardo:**

Profesor de Geografía. Docente IES "Gdor. José Cubas" y del Colegio del Carmen y San José. Se desempeño Rector del IES. "Estanislao Maldones" y Secretario Académico IES "Estanislao Maldones". Capacitador Actualización Disciplinar en Ciencias Sociales.

