

## Saberes en la formación docente inicial: una mirada desde el campo de las prácticas

Orellana Sara Elizabeth<sup>1</sup>  
Acosta Franco Tamara<sup>2</sup>

---

### Introducción

Sostenemos que la formación inicial docente representa un importante proceso que habilita al ejercicio de la docencia y forja los principios de la acción profesional. Es importante ahondar en lo que acontece en ella para poder, desde el terreno *in situ*, realizar los cambios necesarios y ajustar la distancia entre lo prescripto y lo real, en términos de prácticas curriculares para la formación docente.

En este sentido, el reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar la comprensión de los ámbitos de aprendizaje desde las aulas a las distintas escuelas, a la comunidad. Esto permite aproximar los conocimientos académicos a las prácticas desarrolladas alrededor de problemas reales y contextualizados. Ante ello, interesa compartir algunas notas teóricas respecto de la configuración del campo de las prácticas en relación con los saberes docentes que allí se tramitan.

### Tradiciones y enfoques en la formación de la práctica docente

Toda propuesta de formación docente, cuando se propone producir transformaciones, mejoras, nuevas regulaciones, orientaciones y acciones, se ensambla en un proceso de negociación con tradiciones, historias y culturas que constituyen a las instituciones y a los sujetos. Siguiendo a Alejandra Birgin (2006), la formación docente refiere a construcciones históricas ligadas a avatares de la identidad colectiva, está estrechamente vinculada a nuevos proyectos sociales y políticos en los que se enmarca la tarea escolar. En ese sentido, resulta importante reconocer aquellas tradiciones y enfoques que se han trazado en la historia de la formación docente en nuestro país, ya que posibilita visibilizar las persistencias, rupturas y/o resistencias de ciertas formas de explicar y hacer a ésta y, en particular, al campo de la práctica docente.

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta (Argentina) - sorellana@ucasal.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Católica de Salta (Argentina) - tnacosta@ucasal.edu.ar

Hablar de tradiciones en la formación de docentes reseña en palabras de Davini (1995) a determinadas configuraciones de pensamiento y de acción, que fueron construidas históricamente y que se mantienen a lo largo del tiempo, en tanto están intitucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

Por su parte, al referirnos a enfoques para la formación en la práctica docente, ello implica entrever intentos sistemáticos por ofrecer una respuesta general acerca de cómo debería realizarse ese proceso. Estos son modelos normativos que suponen algún tipo de generalización, pues marcan una tendencia.

Al revisar las tradiciones de nuestro país que moldearon y constituyeron a la formación docente, convocamos al enfoque clásico. Éste se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993) y en él podemos integrar, a pesar de sus diferencias, a las tradiciones normalista, academicista y tecnicista a las que alude Davini (1995). Dicho enfoque sostiene a las prácticas docentes como campo e instancia de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. El proceso de formación, desde esta perspectiva, consistía en ofrecer a los futuros docentes conocimientos básicos e instrumentales para enseñar, entre ellos, aquellos referidos a cómo aprenden los alumnos, acorde a los desarrollos teóricos de la época. Las prácticas se caracterizaban, por parte de los estudiantes, en la aplicación de métodos con el seguimiento de los docentes a cargo de las aulas. Allí, ya encontramos la figura del docente que recibe a los futuros docentes en su aula.

De lo expuesto, podemos advertir que, desde los orígenes de la formación docente y más allá de la primacía de distintas tradiciones, se consolidó la concepción de la formación en las prácticas como campo de aplicación, sea de métodos, de disciplinas o bien, de técnicas.

Desde finales de los 70 y en los 80, es posible reconocer las primeras tensiones en torno a este enfoque clásico para el campo de la formación en la práctica docente. A partir de los nuevos planteos en el campo de la didáctica, la agenda clásica en torno a los métodos daba sus primeros pasos hacia la agenda de configuraciones didácticas cambiantes o de construcción metodológica. En ese entonces, se ciemienta una nueva concepción de las prácticas en la formación de los docentes que busca potenciar la vida real de las aulas (Jackson, 1975) y, en consecuencia. Las prácticas concretas que allí desarrollan los futuros docentes.

Durante el periodo mencionado, una proliferación de enfoques de las prácticas docentes generó un abanico de concepciones alternativas con baja integración entre sí. Se exaltó el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre la práctica. Dichos enfoques reconocen que el estudiante practicante está implicado con las acciones que realiza, sostienen que es imposible “actuar sin pensar”.

Se fue, de este modo, poniendo en vigencia un enfoque práctico. Sus distintos exponentes (Eisner; Schön; Stenhouse; Jackson; Schwab) reconocen en los siguientes aspectos, dimensiones de gran relevancia, a saber: el potencial de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo profesional, la importancia de la reflexión sobre las prácticas y de los intercambios situados entre los sujetos escolares, el lugar del docente como constructor de la experiencia escolar, el reconocimiento de la complejidad del aula y sus dimensiones implícitas y la valoración de la

dimensión productiva del docente respecto a la dimensión técnica.

Dichas dimensiones intentan clarificar cómo se llevan a cabo los procesos a través de los cuales el docente va construyendo los saberes profesionales sobre su trabajo. Mencionado esto, entendemos por saberes profesionales a aquel:

Conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación, cuanto al análisis de su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional. (Montero, 2001, p. 203)

Por su parte, en el contexto analizado, también se situaron en gran medida los enfoques críticos. Estos intentan superar los desvíos psicologistas de algunos aportes que, desde la racionalidad práctica, reconocen las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses. La teoría crítica articula la reflexión con los problemas de valores e intereses sociales, ya que supone la posibilidad crítica y creativa valorativa de la razón.

Así desde los aportes tanto del enfoque hermenéutico-reflexivo como del crítico, la reflexión es condición necesaria, pero no suficiente para la mejora de la práctica docente. Este enfoque crítico también se vincula a los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu, para quien las prácticas se desarrollan en espacios históricamente constituidos y responden a intereses específicos. Bourdieu (1995) formula la noción de habitus para dar cuenta de esta compleja construcción. Para el autor, el habitus resulta una gramática generativa de las prácticas. Es un sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias

pasadas que se pueden transponer, analógicamente, para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones.

Por su parte, desde los aportes del paradigma de la complejidad (Morín, 1994), las prácticas docentes son sociales y complejas, condicionadas por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. La práctica es compleja, además, porque se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre. Visibilizar esta condición presupone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también, implica saber que éstas son construcciones y, como tales, son históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas. Por lo tanto, son posibles de modificar, permiten siempre otras resoluciones, pues son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia. Para ello, es necesario generar las condiciones para que el practicante desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo.

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos y las dimensiones no racionales de nuestras prácticas hacen necesario recuperar el concepto de habitus profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006). Éste alude a aquellos esquemas adquiridos en la historia incorporada que son puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos. El habitus profesional da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional.

Al realizar este breve recorrido en torno a tradiciones, enfoques, discursos y prácti-

cas presentes en la formación docente y, en particular, en el campo de la formación en la práctica docente en nuestro país, es también importante destacar que en la literatura especializada, encontramos diversas voces que refieren a la formación inicial como ‘una empresa de bajo impacto’ y con un reducido grado de aproximación a la práctica profesional. Se destaca, asimismo, su transformación mediante una jerarquización del componente práctico en la formación. Estas voces se inscriben en un entramado de discursos que dan cuenta de algunos intentos por mejorar la formación docente inicial como único camino para lograr transformar y mejorar las prácticas escolares.

Siguiendo a Sanjurjo (2009) tanto el enfoque práctico o hermenéutico reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje. Así lo expresa Montero cuando asume que:

Los posicionamientos interpretativos y críticos apoyados en una metodología cualitativa (peso de los contextos, de los protagonistas, dar voz a los profesores, la narrativa como herramienta para la construcción de los discursos, la llamada de atención hacia una práctica histórica y socialmente determinada (...) contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción del conocimiento de la enseñanza. (2001, p.145)

### **Saberes docentes en el campo de las prácticas**

Al decir de Sanjurjo (2018), el desafío de la formación en la práctica profesional docente consiste en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de las contribuciones teóricas

en función de la complejidad de las prácticas docentes. Los modelos formativos de articulación dialéctica entre los saberes teóricos y los saberes prácticos en la formación en la práctica profesional, traen aparejado nuevos interrogantes respecto no solo a los tipos de saberes profesionales docentes, sino y sobre todo, a cómo se construyen estos. Se posiciona, así, un debate acerca de la naturaleza de los saberes docentes y sus procesos de aprendizaje.

Siguiendo a Tardif (2014), la idea de saber en un sentido amplio engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser. En este sentido, el abordaje de saberes de la experiencia, saberes de oficio, saberes de referencia, saberes prácticos, saberes del trabajo o saberes ordinarios, según las nominaciones expresadas por distintos autores a esta categoría, dan cuenta que la formación práctica en la formación profesional posee una creciente importancia que se evidencia en estos diversos enfoques y corrientes que enfatizan su valor.

De allí se sostiene que, en la formación profesional docente que se desarrolla en el campo de las prácticas, en el particular espacio de las escuelas asociadas, el aprendizaje concreto asume la forma de una relación entre un aprendiz y un trabajador experimentado. Esa relación no se limita a una transmisión de informaciones. Por el contrario, desencadena un verdadero proceso de formación en el que el aprendiz aprende, durante un período más o menos largo, a asimilar las rutinas y prácticas del trabajo, al mismo tiempo que “recibe una formación referente a las reglas y valores de su organización y a su significado para las personas que practican el mismo oficio” (Tardif, 2014, p.44). Los estudiantes practicantes (aprendices) junto a los co-formadores (docentes con experiencia) en las aulas de las es-

cuelas asociadas ponen en juego saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana del ser y hacer docente. Esos saberes proceden de la práctica misma, de una forma o de otra, y se utilizan para resolver los problemas de los docentes en el aula, así es como se da sentido a las situaciones de trabajo que les son propias.

Por ello, lo que acontece en las escuelas asociadas es un territorio de la formación inicial que requiere ser estudiado. Dicho estudio lleva a conocer si la formación en el campo de la práctica profesional y las experiencias que allí implican al profesorado estudiantil colaboran con la construcción de los saberes de la práctica docente y de la enseñanza en particular para las actuales, complejas, cambiantes y diversas prácticas de escolarización en los diferentes niveles educativos. Esta reflexión se formula desde la clara convicción, de que allí se tramitan y configuran saberes sobre la tarea docente que son necesarios de someter a indagación para conocer aquello que se produce como currículum real en la formación de la práctica docente de cada nivel.

La formación inicial en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable del desarrollo de saberes en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada.

### **Para seguir pensando juntos...**

Lo expresado nos invita a pensar el espacio formativo de las prácticas docentes en relación con aquello aprendido en el instituto o en la universidad, a ponerlo en relación con los su-

jetos que ingresan a escena a partir de la integración de los futuros docentes en las escuelas asociadas, entre otros aspectos que configuran la formación en la práctica docente en su adscripción de alternancia interinstitucional.

La complejidad presente en toda propuesta de formación docente evidencia que se trata de una problemática que integra, en el mismo plano del debate, argumentos políticos, cuestiones teóricas y aspectos técnicos. También, es un problema que requiere, por un lado, decisiones, en términos de políticas educativas e institucionales y por otro, debate y acciones concretas donde participen los diferentes sujetos del desarrollo curricular, a fin de continuar adecuando los saberes docentes iniciales a las demandas de los complejos, diversos y cambiantes escenarios escolares para los que se forman docentes.

### **Referencias bibliográficas**

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo, en Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSD y Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Por una sociología reflexiva*. Siglo XXI Ed.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales en debate*. Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 5(2), 119-130.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

**Palabras clave:** formación docente, tradiciones, enfoques, campo de la práctica, saberes docentes.