

# El taller de Práctica Docente

Dispositivo para enseñar a enseñar  
Instancia para la producción de conocimiento sobre la enseñanza

Silvia Ciffone | Maestra. Inspectora Nacional de Escuelas de Práctica. Profesora efectiva de Pedagogía en los II.NN.



Albañiles en la Edad Media

**«La enseñanza es lo mejor que caracteriza a nuestro oficio. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación.»**

**Estanislao Antelo (2011)**

En la obra *Los gajes del oficio*, Alliaud y Antelo (2011) desafían a “ciertos pedagogos”, recuperando el sentido común y el costado artesanal del trabajo, y el gusto por la enseñanza. Postura atrevida la de alejarse de planteos con fuertes componentes teóricos críticos y la de poner en vilo que la transformación sea un atributo esencial de la buena enseñanza proponiendo, en cambio, la conservación de ciertas prácticas en los procesos educativos. Se revaloriza de esta manera la conjugación de saberes técnicos cuando estos redundan en aprendizajes significativos.

Como consecuencia de la exacerbación de lo técnico en posturas de corte instrumental, el saber hacer ha ido perdiendo su lugar en la discusión en torno a la enseñanza desde perspectivas críticas. Parece necesario recobrarlo en su justa medida y en su sentido original.

Existen tres tipos de saber, según Aristóteles: el teórico, el práctico y el técnico. El saber técnico es el que se concreta en la producción de algo; está relacionado con el arte. En el capítulo IV del Libro Sexto de la *Ética a Nicómaco* expresó: «Puesto que la construcción es un arte y disposición racional para el hacer (no existe arte alguno que no sea una disposición racional para el hacer), no existe disposición racional que no se haga conforme a la razón; es evidente que será lo mismo el arte y la disposición para el hacer, ambos conformes a la verdadera razón». Es decir que el arte es un modo de ser productivo acompañado de razón verdadera y esta se determina, según Aristóteles, por su relación con la finalidad (*telos*) del supremo o sumo bien: «Tanto el arte como la investigación, y del mismo modo, la acción y toda búsqueda, son concebidas siempre en dirección a algún bien. Por esta misma razón, el bien fue definido correctamente como aquello hacia lo cual tienden todas las cosas» (Cap. I, Libro Primero). En consecuencia, la producción no es ajena al *telos*; en el *telos*, la obra no solo revela la intención de ser producida, sino su efectivo cumplimiento.



# en la Escuela de Práctica

A esta importancia de lo técnico puede vincularse el planteo de Vera Ma. Candau (1987:22): «*En esta perspectiva (de la Didáctica fundamental), la reflexión didáctica parte del compromiso con la transformación social, con la búsqueda de prácticas pedagógicas que hagan que la enseñanza sea de hecho eficiente (no se debe tener miedo de la palabra) para la mayor parte de la población. Ensayo. Analiza. Experimenta. Rompe con una práctica profesional individualista. Promueve el trabajo en común de profesores y especialistas. Busca la forma de aumentar la permanencia de los niños en la escuela. Discute el tema del currículo en su integración con una población concreta y sus exigencias...*».

En la Edad Media, al oficio se llegaba a través del taller. Maestro y aprendices se reunían para producir, el primero enseñaba y los segundos aprendían. Su trabajo tenía características de creación artística; es más, el pasaje de aprendiz a maestro se lograba a través de la realización de una obra de arte propia. «...para cada oficio, era cuestión de amor propio no ofrecer mercancía de calidad inferior, los defectos técnicos de la mercancía o adulteraciones afectaban a toda la comunidad, pues según las palabras de una ordenanza “destruyen la confianza pública”. De tal modo la producción era un deber social y estaba puesta al control (...) –de toda la hermandad–» (Kropotkin, 1989).

Creación artística, trabajo colectivo, interés personal e interés social definían al taller que aportaba a quienes participaban de él no solo la posibilidad de producir un bien, sino la de conformarse como artesanos en espacios de cooperación.

El concepto de “dispositivo” emerge de la filosofía foucaultiana, aun cuando el pensador no aportó propiamente una definición. En una entrevista que le fuera realizada en 1977<sup>1</sup>, cuando ya estaba concentrado en el análisis de la relación entre lo discursivo y lo no discursivo en los ejercicios de poder y los procesos de subjetivación, expresó:

«*Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.*

(...) por dispositivo entiendo una especie –digamos– de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de

<sup>1</sup> “El juego de Michel Foucault”, entrevista con Alain Grosrichard y otros, publicada originalmente en la revista *Omicar*, N° 10, julio 1977, y luego en: EWALD, François (dir.) (2001): *Foucault. Dits et écrits II. 1976-1988*, París: Quarto Gallimard, pp. 298-329. Traducida al castellano por Javier Rubio para la Revista *Diwan*, N° 2 y 3, 1978. En línea: <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm#ast>

responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.

(...) El dispositivo se haya pues siempre inscrito en un juego de poder (...)

(...) lo que llamo dispositivo es un caso mucho más general de la episteme. O mejor que, la episteme es un dispositivo específicamente discursivo, en lo que se diferencia del dispositivo, que puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos mucho más heterogéneos».

Es decir que un dispositivo implica un conjunto heterogéneo de elementos, que incluye no solo lo que es aceptado como enunciado científico o lo que es “verbalizado”. Esos elementos, que se relacionan en forma reticulada, son subsidiarios de un determinado contexto histórico-social de manera que todo dispositivo converge en una función estratégica y se inscribe en una relación de poder.

### El taller como dispositivo de formación

Se ha apelado a la idea de dispositivo para aludir al Taller de Práctica Docente en las Escuelas de Práctica, porque se le piensa como un espacio compartido para que emerja la mixtura y se ponga en tensión lo discursivo y lo no discursivo, lo dicho y lo no dicho, lo “científico” y el conjunto de rutinas, tradiciones, saberes experienciales, sentimientos, que hacen a lo que, explícita o implícitamente, los estudiantes magisteriales entienden por docencia. Su empleo responde, en este planteo, a un enseñar a enseñar apoyado en el conocimiento de la subjetividad de los que aprenden.

Desde su pasaje por la escuela primaria, los practicantes han ido construyendo un *habitus* (Bourdieu, 1970), un conjunto de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción sobre la docencia, que oficia como armadura irrevocable cuando se incorporan al ejercicio de la profesión. El taller como dispositivo pretende poner a la descubierta e interpelar este *habitus*, deconstruirlo y reconstruirlo como *habitus práctico* que dé origen a buenas prácticas de enseñanza. «La reconstrucción tiene que ver con la problematización de las evidencias y universalidades que nos habitan y configuran nuestras formas de conocimiento, nuestras formas de relación con los demás y con nosotros mismos. Significa poner en cuestión aquello que, por habitual o familiar, hemos

naturalizado y que, por eso, ha tornado difícil reconocer su raíz problemática» (Edelstein, 2011).

Por otra parte, el dispositivo se inscribe en una relación de poder entre docente y futuros docentes, legitimada por la existencia de un saber del que, estos últimos, deben apropiarse.

Conforme a la Propuesta “Ideas”, que tuvo su origen en el área de la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica para intervenir desde la enseñanza de manera que todos los alumnos niños construyeran aprendizajes significativos y relevantes desde lo que ya saben, se pretende con este trabajo reflexionar sobre los mejores dispositivos que han aportado y aportan para enseñar a enseñar a los estudiantes magisteriales y para que estos, a su vez, aprendan a enseñar.

Si la tarea fundamental del maestro en la escuela es enseñar, hay otra tarea que en la Escuela de Práctica tiene asiento: la de contribuir a la formación de saberes prácticos por parte del futuro enseñante.

Este cometido le cabe al director como docente que se desempeña simultáneamente en dos escenarios formativos: la Escuela y el IFD. En ambos, su interés estará puesto en que los practicantes construyan la relación entre la práctica de la enseñanza y los conocimientos teóricos sobre la enseñanza (Didáctica). Si bien el director tiene, en los maestros adscriptores, un grupo que coopera y participa activamente del Proyecto de Práctica Docente de la institución, es en él en quien radica la mayor responsabilidad.

Paulo Freire (1990) señala que una de las más importantes virtudes del educador es la coherencia, y agrega: «Yo les diría que hay que disminuir la distancia entre el discurso y la práctica, el discurso que anuncia y la práctica que busca materializar ese anuncio».

Desde el discurso se plantea que el aprendizaje humano es una práctica social, nunca una actividad individual. Los aprendizajes de cada sujeto aportan sentidos y significaciones que se hacen propios, pero que fueron construidos con otros. Ello se aplica a niños y jóvenes, pero también a adultos.

Hoy nadie discute la importancia de la socialización de los conocimientos, de la apropiación participativa. Este concepto fue acuñado por



Rogoff (1997) como «*el modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición*».

Cuando desde la Escuela de Práctica se plantea al estudiante magisterial que los alumnos niños aprenden realmente cuando se les hacen propuestas que los invitan a expresarse juntos, a pensar juntos, a analizar juntos, a discutir juntos y que hacer opción por actividades grupales es una de las más relevantes decisiones al enseñar, debería acompañarse este discurso con la concreción de prácticas sobre el enseñar a enseñar que sean coherentes.

Se está proponiendo así recuperar el valor del trabajo del director con su grupo de estudiantes en la instancia de taller.

### El papel del maestro director

Se entiende el taller como una unidad curricular que se propone una producción colectiva en grupos que se convocan para el tratamiento de un tema, problema o proyecto. Su objetivo principal es desarrollar la tarea a partir de las ideas de los participantes y promover el enriquecimiento que surge de los intercambios y de los aportes del docente.

Sobre lo último mencionado se amplía con una segunda consideración. En el taller, docente y estudiante se hallan protagonizando una relación asimétrica porque hay un saber —en este caso sobre la enseñanza— que ambos poseen en diferente grado y que hace imprescindible el encuentro en este escenario. La síntesis del docente, aunque incompleta, por el carácter histórico de la construcción del saber, debe tener un diferente nivel de precariedad con respecto a la de los estudiantes. Sin un saber que se posee con distinta profundidad y amplitud en cada miembro de la pareja educativa, no se produce una situación de enseñanza.

Si bien en el discurso sobre la enseñanza se destaca que el enseñar tiene una veta artística, la enseñanza no es una tarea de pura inspiración y, por ende, debe ser planificada. Las intervenciones de enseñanza del director para con los practicantes también deben ser objeto de planificación.

## El taller de Práctica Docente en la Escuela de Práctica

Es ineludible la consideración del contenido de la Práctica Docente a enseñar en cada instancia de encuentro, discerniendo sobre el significado puntual que intenta transferirse al aula e identificando cuáles son los significados que se dejarán de lado para futuras aproximaciones. Esto, en el entendido de que los adultos tampoco acceden de una vez y para siempre a todos los significados de un mismo concepto, sino que se apropian de ellos por sucesivas reorganizaciones.

El recorte del contenido ayudará a determinar el o los objetivos del taller, así como a seleccionar los recursos de que debe disponerse para llevar adelante lo planificado, y otros, por si los previstos no resultan y debe modificarse la propuesta.

Y entre los recursos insoslayables están los materiales bibliográficos (disciplinares y didácticos) que deben ser de uso cotidiano de los estudiantes. Los practicantes (y los maestros también) deben reconocer con humildad (otra virtud, según Freire) que no lo saben todo y que la tarea de enseñar exige estudio permanente. La recurrencia a los marcos teóricos no surge como necesaria para extraer prescripciones, para tener la respuesta de “lo que hay que hacer”. Muy por el contrario, es porque la realidad educativa pone permanentemente en tensión los marcos teóricos y porque hay que volver a la discusión sobre lo que dicen los libros para generar una actividad creadora.

### Los estudiantes y la construcción de conocimiento

El taller es un lugar para enseñar a enseñar, pero también un lugar para generar nuevo conocimiento sobre la enseñanza. Lo que se busca con el taller es contribuir al desarrollo de una perspectiva investigativa y metodológicamente consistente, sostén para la elaboración de propuestas creativas.

En el taller, como espacio colectivo, intencional, sistemático e informado, pueden tener lugar actividades como las siguientes:

- ▶ preparación de intervenciones áulicas;
- ▶ análisis, interpretación y explicación teórica de las propuestas desarrolladas en el aula;
- ▶ interpretación de informaciones producidas en observaciones y exploraciones de campo;



- ▶ planificación de la acción docente en sus diversas modalidades: anual, diaria, periódica (planificaciones integradas o de secuencias disciplinares);
- ▶ análisis de intervenciones en el aula del maestro adscriptor o del director;
- ▶ interpretación de las producciones de los niños, análisis de sus cuadernos de clase.

Se destaca el valor de la socialización de *narrativas orales o escritas* de los estudiantes luego de la observación de una propuesta de intervención del maestro adscriptor o del director, o sobre procesos formativos por ellos protagonizados. Los seres humanos somos *contadores de historias* y, a partir de ellas, nos damos a conocer y nos conocemos. «*La narración como actividad fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva está vinculada con asuntos éticos y prácticos, importantes para el propósito de comunicar quiénes somos, cómo nos sentimos y los motivos por los cuales seguimos cierto curso de acción u otro*» (Edelstein, 2011).



La investigación narrativa tiene su origen en las diferentes perspectivas de investigación interpretativa de las Ciencias Sociales de fines de la década del sesenta y comienzos de los setenta. Surge como cuestionamiento a las “modalidades ortodoxas” de pensar e investigar, que consideran los fenómenos sociales como “cosas” con las que hay que guardar distancia para poder conocer objetivamente y luego generalizar. El modelo narrativo se apoya en la hermenéutica, en la medida en que los particulares significados de los discursos y las acciones de los sujetos constituyen el foco de atención. «...pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas.» (Suárez, 2007:33)

- Algunos rasgos de los relatos pedagógicos:
- ▶ Aluden a un proyecto en particular o a la cotidianidad de las prácticas, pero exigen formación e investigación.
  - ▶ Reconstruyen y buscan explicaciones a problemas pedagógicos intercalando certezas y dudas.
  - ▶ Tienen una extensión que se determina de antemano para que sean comunicables.
  - ▶ Se escriben en primera persona del singular o plural, pero admiten la polifonía para dar verosimilitud y autoridad al texto.
  - ▶ Incorporan elementos autobiográficos para facilitar el carácter reflexivo del relato y sostener la relación entre el sentido pedagógico y el sentido vivencial.

## El taller de Práctica Docente en la Escuela de Práctica

La convocatoria a la narrativa constituye un excelente pretexto para el desarrollo de prácticas metacognitivas de los estudiantes magisteriales, al tiempo que dará al maestro director la posibilidad de identificar los saberes sobre la enseñanza que están construyendo los practicantes y develar supuestos, contradicciones, confusiones, deseos.

El taller da lugar a la cooperación entre los sujetos pedagógicos de la Práctica Docente. En tal sentido, se valoriza la presencia del maestro adscriptor en el taller como invitado dispuesto a interactuar sobre sus experiencias y conocimientos más potentes. Por último, se propone apostar a la construcción de un espacio de aprendizaje compartido entre directores,

especialmente en cuanto a la preparación y al desarrollo de las instancias de taller dirigidas a los practicantes. La intención es recuperar para el colectivo de directores el análisis de las específicas y potentes configuraciones didácticas puestas en juego por cada uno no con el objeto de su reproducción, sino para poner a la descubierta la complejidad de la práctica docente en este nivel. Se remarca la necesidad de contar con un marco de actuación común, pero flexible y adecuado a las características de los alumnos-estudiantes magisteriales y a la dinámica del proceso en cada contexto particular. Ello solo es posible a través de actos de generosidad y apertura intelectual de los protagonistas. @



### Bibliografía

- ANTELO, Estanislao (2011): "¿A qué llamamos enseñar?" (Cap. 1) en A. Alliaud; E. Antelo: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación. Colección Nueva carrera docente.
- ARISTÓTELES (2007): *Ética a Nicómaco*. Buenos Aires: Gradifco s.r.l.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1979): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- CANDAU, Vera Ma. (org.) (1987): *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid: Narcea.
- EDELSTEIN, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de educación.
- FREIRE, Paulo (1990): *Conversando con educadores*. Montevideo: Ed. Roca Viva / CIDC.
- FOUCAULT, Michel (1979): *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- KROPOTKIN, Piotr (1989): "La ayuda mutua en la ciudad medieval" (Cap. VI) en *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*. Móstoles: Ediciones Madre Tierra.
- ROGOFF, Barbara (1997): "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" (Cap. 6) en J. V. Wertsch; P. del Río; A. Álvarez (eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp. 111-128. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SUÁREZ, Daniel Hugo (2007): "¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?" en *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos*. Colección de Materiales Pedagógicos, Fascículo 2. Buenos Aires: Proyecto CAIE. Instituto Nacional de Formación Docente / Laboratorio de Políticas Públicas. En línea: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo2.pdf>