

**LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESCENARIO EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS  
SUBJETIVIDADES Y DE LAS PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO**TEACHING PRACTICE AS A SETTING IN THE CONFIGURATION OF SUBJECTIVITIES AND  
KNOWLEDGE PRACTICES

---

**Cristina Mónica Monti<sup>1</sup>**

---

Fecha de recepción: 17- 11-2020

Fecha de aceptación y versión final: 14-06-2022

**Resumen**

Este trabajo intenta aportar distintos modos de pensar y modos de hacer en el campo de la formación de las prácticas docentes que se juegan en el desarrollo curricular de la cátedra Práctica y Residencia en Instituciones Educativas, y su relación con la estructura curricular de la carrera a la que pertenece: el Profesorado en Ciencias de la Educación.

El campo de las prácticas docentes es intersubjetivo, donde se reconoce la heterogeneidad y legitimidad de las diferencias entre los interlocutores. El practicante desde su estructura psicosocial interactúa en una red social que lo contiene y lo condiciona hasta cierto punto. Historias, formaciones y experiencias dependen del juego de intereses en función del cual toman posiciones unos en relación con otros.

La cátedra, en este sentido, aspira a convertirse en un espacio transversal, de construcción de subjetividades y de integración y articulación entre teoría y práctica, para la creación de nuevos imaginarios y significaciones en las prácticas pedagógicas.

La formación se constituye así, en un espacio para repensar el trayecto curricular y la práctica docente en particular. La perspectiva desde la que se plantea el trabajo se ubica en el terreno de la pedagogía de la formación desde una mirada compleja. En esta perspectiva, la formación profesional es un itinerario en el que los practicantes más que responder a lo que los profesores indican, es un recorrido que ellos deberán hacer por sí mismos: construir teoría y hacer surgir el sentido de la práctica educativa.

**Palabras clave:** articulación teoría-práctica – intersubjetividad - práctica docente - trayecto curricular.

---

<sup>1</sup> Magister en Didácticas Específicas, Universidad Nacional del Litoral (UNL). Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesora Titular de Práctica y Residencia en Instituciones Educativas, Profesorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades, UNNE). Correo electrónico: [cmmonti03@gmail.com](mailto:cmmonti03@gmail.com)

## **Abstract**

This work tries to contribute different ways of thinking and ways of doing in the field of the formation of the teaching practices that are played in the curricular development of the Practice and Residence in Educational Institutions chair and its relationship with the curricular structure of the career to the which belongs: The Faculty of Educational Sciences.

The field of teaching practices is intersubjective, where the heterogeneity and legitimacy of the differences between the interlocutors is recognized. The practitioner from his psychosocial structure interacts in a social network that contains and conditions him to a certain extent. Histories, formations and experiences depend on the set of interests based on which they take positions in relation to each other.

The chair, in this sense, aspires to become a transversal space, for the construction of subjectivities and integration and articulation between theory and practice, for the creation of new imaginaries and meanings in pedagogical practices.

Training thus constitutes a space to rethink the curricular path and teaching practice in particular. The perspective from which the work is proposed is located in the field of pedagogy of training from a complex perspective. In this perspective, professional training is an itinerary in which the practitioners, rather than respond to what the teachers indicate, is a journey that they must do by themselves: build theory and make the meaning of educational practice emerge.

**Keywords:** articulation theory-practice – intersubjectivity - teaching practice - curricular path.

## 1. La propuesta curricular. El encuadre formal

El currículum oficial es denominado por Doyle (1995), analítico o formal. Conforman un mecanismo regulatorio y un espacio de poder y negociación en tanto constituye la elaboración de contenidos que traducen los fines de la educación, mediante un conjunto de argumentos que justifica la selección y el arreglo de los contenidos y, señala la dirección que debe operar la transformación tal como se espera que sea representado ese contenido. De manera sintética, podríamos reducirlo al conjunto de regulaciones institucionales que le otorgan legitimidad y validez normativa.

Desde este encuadre, se describirán brevemente aquellas cuestiones regulatorias que se desprenden del currículum oficial, en relación con las competencias y los objetivos de formación de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación. La asignatura *Práctica y Residencia en Instituciones Educativas* forma parte del Diseño Curricular de esta carrera, cuyo título –Profesor/a en Ciencias de la Educación- habilita para efectuar análisis, programación e intervención profesional en el campo educativo desde una perspectiva multidimensional y compleja.

La asignatura corresponde al Área IV- “Teoría y Técnica de Los Encuadres Generales de la Intervención Educativa”, cuyos objetivos de aprendizaje son: a) Aprendizaje de los corpus teóricos que dan cuenta de la intervención educativa, sus posibles encuadres y sus condiciones; b) Desarrollo de las capacidades de utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier intervención. La modalidad de trabajo que se adopta es teórica-práctica. Está ubicada en el cuarto nivel, es anual y posee una carga horaria total de 144 horas (distribuidas semanalmente en seis horas). Sus correlatividades son: Didáctica I, Historia General de la Educación, Sociología de la Educación, Introducción a las Ciencias Sociales, Corrientes del pensamiento contemporáneo, Pedagogía, Seminario de la Realidad Educativa, Psicología de la educación, Psicología, Sociología, Grupos e Instituciones Educativas. Todas las asignaturas mencionadas deben estar aprobadas para poder cursar *Práctica y Residencia en Instituciones Educativas*. Asimismo, las materias Didáctica II, Evaluación y Teoría Curricular; deben regularizarse para poder cursar el espacio de las prácticas.

En los aspectos referidos, se puede apreciar cómo está tensionado el trayecto de formación en dos de las direcciones propias del currículum analítico o formal: competencias disciplinarias, por un lado, y las formas de organización burocrática de la actividad profesional docente, por otro. Estos polos de atracción son importantes de explicitarlos en los procesos de formación, en tanto se amalgaman y conforman una suerte de “presupuestos dados” o escenarios naturalizados en los acervos de conocimiento profesional, articulados en las biografías de los/las practicantes como tipicidades universales.

La formación del profesor/a en Ciencias de la Educación implica entonces, producir los escenarios de interacción que permitan vincular estrechamente el análisis de la realidad con los cuerpos teóricos provenientes de la investigación en las ciencias básicas que entienden del fenómeno educativo y sus condiciones, y de las ciencias que se ocupan de las diferentes estrategias y técnicas de intervención. Aspectos que resulta necesario tener en cuenta, para la aparición de la compleja trama que significa considerar todas las dimensiones en las que es posible encontrar sentido y significado en la tarea académica. Tarea en la cual se ponen en juego los aspectos importantes de la enseñanza que envuelven al sujeto en formación, e involucra la subjetividad de los participantes.

La significación del espacio de la cátedra está en la relación; la relación con otros (pares, docentes, alumnos), la relación con el saber (disciplinar, experiencial), la relación con uno mismo (autoformación). Se constituye en un lenguaje, en tanto se marcan diferencias y divergencias que requieren negociaciones y acuerdos explícitos e implícitos. Por ello, la interpretación facilitará el lenguaje y la comunicación a través de una red de significados que configura un contexto de aprendizaje y de formación. De esta forma, se sientan las bases para permitir aprovechar las posibilidades y potencialidades de lo desarrollado en el trayecto curricular de la carrera. Cabe preguntarse entonces, por qué el/la alumno/a se apropia de los saberes, cómo se los apropia, o por qué los transforma y/o rechaza. La interrogación implica la toma de conciencia acerca de "por qué hacer" en determinados contextos para tomar decisiones.

Es importante, en este sentido, proveer los espacios para permitir al estudiante conocer las dinámicas propias de los diferentes campos de intervención profesional, y constituir en sí mismo el punto de partida para imaginar el desarrollo de áreas hoy no presentes en el medio.

## **2. La cátedra en su juego de rotación: el escenario para la construcción de subjetividades**

El campo específico que marca el espacio curricular *Práctica y Residencia en Instituciones Educativas*, constituye un escenario en el que se modulan condicionamientos ideológicos, teorizaciones profesionales y concepciones promovidas en el juego de la experiencia que posibilitan el ejercicio profesional de la enseñanza.

Al recuperar la definición etimológica de la palabra *escenario*, observamos su raíz latina "scaenarium" que significa conjunto de circunstancias que se consideran en torno de una persona o suceso<sup>1</sup>; ambiente, medio, circunstancias que rodean a algo o a alguien. El escenario implica entonces, un lugar donde se hace visible lo invisible. Refiere una configuración desde la escena educativa donde se entrelazan lo afectivo, cognitivo, lo social y lo personal. Se constituye en un espacio social como consecuencia de la interacción humana. Su construcción se realiza desde las

percepciones y representaciones de los sujetos, desde las interacciones personales e interpersonales y las experiencias vividas.

En este sentido podemos decir que, el escenario donde se desarrollan las prácticas profesionales es intersubjetivo, se convierte en un espacio esencial para el proceso de la comunicación. Es decir, un juego de relaciones, de interrelaciones, de interacciones, cuyas características son dinámicas, ya que los procesos de influencia implican efectos modificadores sobre las actitudes y los comportamientos de los participantes en las distintas acciones realizadas.

La cátedra facilita la organización de espacios para la apropiación de tipos o patrones de expectativas de actividad, para el ejercicio de diferentes roles que el campo interactivo produce en el trabajo docente. Surgen así nuevas figuras, tales como: el observador, el enseñante, el analista, el formador. Nuevos roles que abordan los/las practicantes en los diferentes contextos de actuación -áulica, institucional...-, y por los que pueden descubrir los diferentes significados del campo de la práctica que les es propio.

Sin embargo, los condicionamientos ideológicos y de sentido común obligan a tener la mirada abierta a procesos de confrontación con uno mismo, en el marco de interacciones con otros actores privilegiados, estudiantes y docentes. Ellos son la fuente en la que es posible identificar y mantener el rol y la función orientada hacia actitudes emancipadoras de la formación. Pero, son también una fuente importante que patentiza la diversidad en las formas de apreciación, interpretación y producción de la realidad.

En este contexto resulta ineludible comprender, dentro de este encuadre curricular, que la cátedra se ubica en una posición que permite elucidar las claves de las prácticas docentes en espacios formales que connotan dramáticas específicas (trama que se construye en las instituciones), y requieren para su indagación de una mirada clínica compleja. De acuerdo con Souto:

La clínica constituye una manera de pensar, una modalidad de conocimiento y de pensamiento sobre la educación y la formación, y en este sentido hablamos de una epistemología (...) se trata de tomar la clínica como postura epistemológica, como postura de escucha del Otro, como inteligencia de la complejidad, de la temporalidad (2016. p.111).

Es decir, construir un espacio mediador para plantear y proporcionar variables e hipótesis sobre la estructura, la dinámica y efectos de las prácticas docentes en cada uno de los practicantes, a partir de sus percepciones, sus actitudes y sus proyectos.

Para ello se tienen en cuenta, por un lado, la tarea grupal para promover la enseñanza en y para la reflexión y, por el otro, el ejercicio de una práctica profesional que implica una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales

a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso de la competencia transferencial -ejercitada en un caso concreto- a otras situaciones profesionales problemáticas del futuro.

Entonces, ¿de qué manera se configura el escenario de las prácticas? Teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1- La comprensión de la experiencia del practicante en las prácticas realizadas y los distintos saberes vividos para hacerse uno mismo su propio autor, y habilitarse en el marco de su propia formación.

2- El reconocimiento a partir del trabajo realizado, de la heterogeneidad y la legitimidad de las diferencias desde sus historias, formaciones y experiencias que dependen del juego de intereses en función de los cuales toman posiciones.

3- El descubrimiento de la problemática de las prácticas docentes a partir del otro que, de una u otra manera, ejerce una influencia sobre el sujeto, los afecta y contribuye a su transformación y evolución.

El primer aspecto, anuncia el espacio privilegiado de actuación como lugar de conformación del sujeto en un entramado de constitución de un saber. El segundo, privilegia los vínculos intersubjetivos y los procesos de alteridad en los procesos de formación que permiten la diferenciación y, por último, el tercero acentúa el carácter intersubjetivo de constitución del saber identitario. Debemos, no obstante, prevenir que estos tres enunciados no constituyen una secuencia particular de formación, sino que señalan un devenir que no es más que la temporalidad propia del tiempo vivido en una singular duración.

En otras palabras, el escenario de las prácticas se convierte en un espacio y tiempo de formación. Representa el continente para reflexionar, para hacer un retorno sobre uno mismo siempre en relación con otros, sobre los orígenes y construcción de las acciones, así como sobre las restricciones y los estímulos materiales e ideológicos que informan las prácticas docentes en los diferentes ámbitos donde se manifiestan: aula, institución y contextos sociales más amplios. Toda situación de enseñanza y/o formación se construye en torno de problemas o significados, que ameritan ser analizadas en profundidad tratando de encontrar la mirada múltiple que lleva a reconocer el objeto complejo; que permite examinar la dinámica y estructura de los procesos que intervienen en la construcción de los saberes pedagógicos.

Es en este proceso que el practicante se constituye como objeto-sujeto de análisis, a partir de una producción individual de recuperación de los hechos subjetivos que hacen al sí mismo (historia de formación); se trata de asimilar y expandir el plano de lo político social y pensar la enseñanza como hecho asentado en valores y reafirmar los procesos de emancipación individual y grupal. Se aborda también, en el dispositivo planteado, la diferencia entre las prácticas de enseñanza, que deben ser recuperadas para su análisis y, las prácticas de formación, que cada practicante ha desarrollado en su historia de formación.

La actividad realizada obliga al sujeto al trabajo personal individual, en parejas de observación, en pequeños equipos de indagación y lo ubica en un proceso de contrastación entre lo que siente y ha vivido desde su subjetividad, con lo que han vivido y lo que sienten y ven los otros, desde la intersubjetividad. Así, surge paulatinamente el develamiento de aspectos antes no advertidos y la toma en conciencia de los condicionamientos ideológicos de la percepción.

El desarrollo curricular de la cátedra a través de esta metodología comprende dispositivos complejos, muestra la rotación en el modo de pensar y trabajar. En este movimiento, se especifican los momentos en tres dimensiones en las que se diferencia de qué manera el practicante construye su trayecto curricular: en relación con el conocimiento con el otro, desde el otro y con uno mismo.

Se utilizan variados dispositivos (observación entre pares, diario de campo, diario de itinerancia, construcción y análisis de casos), como herramientas para comprender cómo se construyen las prácticas y las representaciones que las acompañan. Estos se diseñan respetando la singularidad, la otredad, la alteridad. Su construcción y desarrollo ayudan a modular los condicionamientos ideológicos, las teorizaciones personales y las concepciones surgidas en el juego de la experiencia que posibilitan el ejercicio profesional de la enseñanza. Dichos dispositivos favorecen:

a. La diferenciación de los aspectos más significativos o momentos cruciales en la experiencia vivida (entendiendo por crucial, un momento que produce cambio significativo en la propia percepción de sí, de los otros y del trabajo realizado).

b. La interpretación de la significación planteada en el punto a, a la luz de la experiencia biográfica y a la especial significación vivida en la situación concreta del paso por el espacio curricular *Práctica y Residencia en Instituciones Educativas*.

c. La apropiación de los saberes desde los aportes de distintos enfoques institucionales, grupales, didácticos, curriculares, psicológicos... para entender las posibles relaciones.

Esto significa dar visibilidad a la propia experiencia del sujeto, capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: por una parte, desde el aprendizaje; apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación, y por otra, en lo relativo a la enseñanza; desde narrativas meta-analíticas. Ambos procesos posibilitan hacer explícita las relaciones fundantes entre acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de las mismas en situaciones concretas, habilitando en el sujeto aprendiz, la deconstrucción de modelos internalizados desde una posición de implicación.

### **3. La cátedra: un espacio transversal para las prácticas del conocimiento**

La cátedra entiende las prácticas docentes y de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto, multidimensionales y situadas. Reconoce los múltiples determinantes que las atraviesan e impactan sensiblemente en

la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad y problematicidad en tanto objeto de estudio en los procesos de formación, requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad.

Desde lo metodológico, se plantea la necesidad de trabajar huellas, marcas del recorrido por el propio proceso de escolarización, procurando la generación de esquemas de acción alternativos que conlleven a la re-visión del propio trayecto formativo como contenido curricular.

El campo de la práctica otorga especificidad a las unidades curriculares que lo conforman como un trayecto formativo que posibilita en el/la alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional, y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. En tal sentido, compromete una doble intelección: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracterizan las prácticas docentes y de la enseñanza, y los contextos en que las mismas se inscriben. En otros términos, se orienta a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y a las que remiten al sujeto de estas prácticas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica.

La formación docente no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y/o a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación en los aspectos pedagógicos se sostiene en las propuestas áulicas, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello. La formación contextual facilita al estudiante el reconocimiento de los ámbitos en los que se mueve y se moverá como profesional, el hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos como una constante, posibilita reconocer lo cotidiano como fuente de saber y, al mismo tiempo, recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear en la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos.

En este encuadre, el campo de la práctica requiere una construcción multidisciplinaria factible a partir de la necesaria integración de aportes de los campos de la formación general, la formación específica y los relativos a las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma. En tal marco de relaciones, la cátedra procura una permanente articulación teoría-empiría, para lo cual, en función de los ejes propuestos en cada caso, se entiende como fundamental retomar las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos curriculares del trayecto formativo de la carrera. Según Guyot (2002), la relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal, en la cual la capacidad de hacer y ser se



retroalimentan y sostienen mutuamente como fundamento de la acción creativa del hombre. En este sentido, la cátedra modifica la perspectiva epistemológica construyendo de otro modo la problemática de estudio: va de la teoría a las prácticas de conocimiento. Se entiende por práctica de conocimiento:

el conocimiento en acción, los usos que se hacen del conocimiento, (...) para enseñar, investigar o ejercer una profesión. En este sentido, lo primero que se intenta es superar la simplicidad que se adjudica al conocimiento científico entendido sólo como teoría, incorporando al análisis la práctica, y junto con la práctica, a los sujetos de esas prácticas. (Guyot, 2016, p. 52)

Desde aquí se trabajan los contenidos específicos de los distintos campos curriculares. Es decir, se asume la búsqueda del campo profesional desde los saberes institucionales a lo largo de la historia de la profesión docente, como así también, los estilos de desempeño profesional que funcionan en las distintas instituciones universitarias y no universitarias. Recuperamos así, tiempo y espacio como analizadores de la tradición disciplinaria, aceptando la historicidad de las distintas áreas que integran el diseño curricular de la carrera.

Es así que la cátedra como trayecto curricular aspira a convertirse en un espacio transversal, de integración y articulación entre la teoría y la práctica, resolviendo tan compleja relación de tal manera que el practicante pueda vivirla como un logro personal y una experiencia determinante. Los sujetos participantes logran inspirarse en la acción pensante, percibiendo sobre sí mismos un logro obtenido de la propia práctica y experiencia en la acción que brinda la certidumbre de cierto conocimiento. Tal como lo plantea Rodríguez-González (1996) este modesto propósito supone e implica la misma “práctica del teorizar”, y que en su cotidiano esfuerzo intelectual queda encarnada en el sentido - significado del concepto reconstruido y al final incrustado en la categoría científica.

Un modelo reflexivo de análisis nos lleva a replanteamientos que sirvan para la evaluación de los nuevos logros vigentes en el campo curricular de las prácticas docentes. Visualizar y evidenciar reflexivamente las conexiones entre categorías sociales y categorías científicas, como espacio heurístico que da significado y se expresa en las prácticas profesionales.

Se trata de una reconstrucción procesual, colectiva y cotidiana que se autoconciencia como un conjunto de teorizaciones acerca de los rasgos y características de las prácticas registradas y observadas en los diferentes espacios áulicos e institucionales. Y es a partir de allí que, salir al encuentro de unidades de prácticas de análisis teóricos favorece la reconstitución de una nueva imagen representacional, que sirva para la superación de la dialéctica que se expresa entre los simbólicamente construidos espacios y tiempos visualizados. Es decir, la necesidad de generar un espacio teórico procedimental a partir de dispositivos pedagógico y desde una praxis de aprendizaje cotidiano.

Por ello, la tarea de reflexión y articulación de la teoría y la práctica docente implica el desarrollo de una comprensión más profunda sobre su labor, la profesión, el currículo y la sociedad. Se trata de generar espacios y tiempos de abordajes interdisciplinarios, no forzados, sino emergentes de la dialéctica teoría práctica. Sobre la base de los contenidos ejes (estructura curricular de la carrera), considerados como necesarios, estar abiertos a la incorporación de otros en función de las demandas de las prácticas y producirlas en articulaciones dinámicas, donde se priorice la formación que propone el análisis de las mismas.

Esto significa preparar a un/una docente no solo desde un saber experto, sino desarrollando las capacidades para reconocer las señales de la teoría en su propia práctica cotidiana, como dice Saleme de Burnichon (2021). No rechazar la teoría, aunque no dé respuestas certeras y precisas para la práctica, ni pretender que siempre la práctica se ajuste a ciertos mandatos teóricos. Porque la práctica y la teoría, lejos de coincidir, están hechas para interpelarse, para tomar distancia, dialectizarse (Migueles, 2013).

En este sentido consideramos que, los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente. Estudios realizados refieren que los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos, y devienen según identifica Díaz (2003), de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica de viejos modelos. La autora sostiene que estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas, fundando epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acríicas, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico.

Esta problemática también se plantea en un estudio realizado con estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación en una universidad pública argentina (Alonso, Martini & Ormaechea, 2003). Ciertas observaciones sistemáticas de expresiones, prácticas y actitudes de los alumnos/as realizadas en los procesos de interacción pedagógica, llevaron a considerar que en el intersticio psicosocial del practicante o espacio por el cual fluye el sistema de representaciones que informa y organiza las acciones, emergen obstáculos que afectan la relación teoría educativa y su práctica como futuro profesional. Dichos obstáculos se detectaron en acciones como: adaptar un relato, una argumentación o una receta. Tareas que no resultaron sencillas, por la asimetría encontrada entre el hacer y el comprender, cuando se intentó de manera deliberada explicar y controlar una situación dada. Se observó que este proceso de construcción de la realidad realizado por los sujetos de la investigación, era rápido y automático y no siempre se tomaba conciencia del mismo.

A partir de estas observaciones las autoras concluyen que, para resolver situaciones de la práctica, el practicante utilizó marcos de interpretación y esquemas de acción que se hallaban fuertemente organizados en torno a representaciones y significados. Construían teorizaciones que entraban en coalición o contradicción con las teorías académicas del trayecto de formación profesional, operando de esta manera, como obstáculos en la posibilidad de establecer nexos significativos entre tales teorías y la práctica misma (Alonso et. al., *ibídem*).

A este respecto, consideramos pertinente el aporte de Bernstein (1996) en cuanto a que, en todo proceso de enseñanza y formación, cuando se debilita la clasificación se necesitan nuevos principios de recontextualización para construir nuevos discursos e ideología fundante en la contextualización. Cada vez que un discurso cambia en el sujeto, aparece un espacio en el que la ideología puede operar. Como sostiene el autor “No es más que hacer referencia a que la ideología es una forma de establecer relaciones. No es un contenido, sino un medio de establecer y realizar las mismas” (p. 41).

En este proceso de reestructuración del conocimiento, del discurso como singularidad, avanzamos al discurso como regionalización del conocimiento, lo que significa una recontextualización de singularidades, las que son inherentes a la producción del conocimiento. Las regiones constituyen el medio de contacto entre el campo de la producción y cualquier campo práctico, esto es, un cambio en la clasificación. Desde esta perspectiva, en la cátedra, fundamentalmente lo que se hace es ocuparse de superar las tareas de reproducción en la formación de los sujetos en el campo educativo. Se cuestiona el lugar de lo técnico y del resultado que pueda tener una propuesta técnica. Se trata de conocer las demandas docentes, indagar en ellas para encontrar su sentido, analizar la situación social, institucional, grupal, individual y buscar formas que permitan atender las diferentes problemáticas de la enseñanza, para que desde allí se puedan crear dispositivos adecuados y singulares a cada situación.

En el marco de la relación de enseñanza, singular, experiencial y compleja, la estandarización de acciones contrasta con la riqueza de lo que acontece en la práctica. Se plantea la planificación, no como una herramienta burocratizada y vaciada de sentido, sino como punto de partida, como plataforma de apoyo para ordenar las ideas y dialogar con otros sobre las maneras específicas de pensar la enseñanza. La enseñanza se constituye así en un espacio de descubrimiento en el que rigen reglas, aquellas que devienen de los procesos comunicativos e interactivos de una práctica contextualizada.

Entonces, hablar de cátedra remite a ciertos supuestos y conocimientos de sentido común del mundo que vivimos. En este marco de conocimiento de *sentido común* (Schutz & Luckmann, 2004), consideramos que vivimos en una comunidad socialmente organizada que mantiene ciertos ordenamientos o categorías correspondientes al tipo de actividades que realizamos cotidianamente. Desde ahí,

podemos pensar la actividad que realizamos como un caso de actividad curricular transversal.

¿Por qué actividad curricular transversal? Según el diccionario, desde una perspectiva amplia o general el término *transversal* significa “cruzar de un lado a otro”. Siguiendo las contribuciones de Monclus & Sabán (1999), quienes refieren a lo transversal en relación con las nociones de “cruzar” y “enhebrar”, Velásquez Sarria (2009) expresa:

Estas dos posibilidades de abordar la transversalidad dan lugar, en el primer caso, a la constitución de líneas que cruzan todas las disciplinas. La segunda acepción tiene lugar cuando se erigen en elemento vertebrador del aprendizaje y aglutinan a su alrededor las diferentes materias, pues su carácter globalizador les permite enhebrar o engarzar los diversos contenidos curriculares. (pp. 35-36)

Se plantea como una actividad transversal porque es importante reconocer que: el saber no tiene sentido en sí mismo, sino que es la relación que se establece en cada estudiante con los distintos tipos de saberes lo que le concede un sentido singular. La consolidación de un nivel de transversalidad permite que se instituya en los grupos un diálogo diferente, permitiendo la aparición de distintas manifestaciones que faciliten alcanzar un modo de expresión colectiva.

La relación teoría-práctica se manifiesta en distintos ángulos. Desde la cátedra, importa analizar esta dimensión del problema como producción del conocimiento pedagógico en los distintos significados que asume la práctica en las acciones reflexivas de la formación docente y, muy especialmente, como manifestación en el aula de clase, en su relación con las programaciones y con el método didáctico. Nos interesa en especial, el espacio de escritura de la práctica. Los relatos de experiencia favorecen la construcción de la subjetividad y permiten conocer facetas y /o aspectos del contexto socio-histórico particular. Por ello, partimos desde el relato singular para introducir rupturas con el sentido común a través de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno, ir más allá de su comprensión inicial. La tarea consiste en partir de la experiencia para salir de ella, y construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas.

Para el análisis de los procesos de formación importa considerar cómo se articulan ambas problemáticas en la programación y puesta en acción de programas: la que enfatiza el enfoque clínico en la consideración de los sujetos y el retorno sobre sí como centro de esos procesos, y la que considera a la articulación teoría-práctica en sus dimensiones epistemológica y pedagógica. Las obras de Schön (1992;1998) son parte de este pensamiento, al tratar esta articulación como un problema relevante en los procesos formativos de los adultos y, particularmente, de los profesionales, concretándola en la forma estratégica de la reflexión en la acción. Es entendida como función crítica para descubrir el conocimiento en acción. Este tipo de conocimiento que también es expresión de un enfoque dialéctico opuesto a la visión positivista del

problema, se revela –como lo afirma Schön (1992)- en las acciones inteligentes, ya sean observables o no, ejecutadas en forma espontánea y hábil, generalmente no explicitadas, de no mediar una reflexión intencional.

Si se entiende la formación de docentes como un proceso complejo y multidimensional, tal como se ha planteado anteriormente, el trayecto de los practicantes incluye nuevas perspectivas epistemológicas en las prácticas del conocimiento, teorizaciones, reconocimiento de la práctica cotidiana, reflexión en la acción, como así también, los obstáculos que se presentan. Distintos momentos de aprendizaje, experiencias personales y profesionales, para comprender la articulación y la relación de los saberes en su trayecto de formación.

El itinerario marca un campo del conocimiento que se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación, como así también, un campo de investigación que busca construir conocimientos y plantear problemas aun no resueltos a partir del estudio de las prácticas, de las situaciones, de los sujetos y de las instituciones de formación.

El saber se despliega en el escenario entre lo subjetivo y lo objetivo, la unión y la separación, zona donde emerge el juego y la interacción. El aprender y el conocer surgen en ese espacio, el sujeto se relaciona con un objeto externo a él que se transforma en interno y se recrea en el mismo proceso de aprender. En la socialización el sujeto accede a los saberes comunes de una sociedad. Así se transforma la relación primitiva con el objeto-saber, donde predomina el sujeto en relación con el saber, donde el saber está constituido y diferenciado socialmente.

Hay que enfrentarse, por tanto, con los saberes que marcan los pensamientos del practicante y el origen de los mismos. Los saberes pasan por un antes y un después. En ambos casos será la actitud frente al conocimiento lo que configure los dos momentos. Surge así el conflicto, como motor de nuevos saberes, de prácticas y análisis de distintas situaciones que permiten reconocer la compleja trama que implica el saber (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1998). En este sentido, se considera que articular las prácticas de intervención con la investigación estructurando un espacio transversal, favorece el aprendizaje de los saberes involucrados en las prácticas del conocimiento. Desde allí, la cátedra se constituye en un espacio que determina una estructura formal, pero a su vez, está configurada por relaciones solidarias de nociones de prácticas y procedimientos cuyo uso por parte de los sujetos determinan los significados.

En esta propuesta, la formación se enmarca y se desarrolla desde un modelo reflexivo en donde la investigación constituye un método activo de formación teórica. Acceder a nuevos modos de producción que permiten aprender a plantearse buenas preguntas, construir conceptos e hipótesis. No se trata de seguir una lógica de transmisión de saberes construidos, sino de explorar, investigar los sentidos e identificar las regularidades de lo observado. Se invita al practicante a observar la

realidad educativa y reflexionar en torno a ella desde una lógica de descubrimiento, donde pueda desarrollar ciertas capacidades de observación, análisis, síntesis y argumentación. Es entonces el currículum entendido como los procesos de interacción humana, de formación de profesionales lo que permite la emergencia de la cátedra.

La cátedra es un producto de la interacción en la que se aprende a ser docente, a participar en el tipo de actividades y relaciones que llevan a cabo los docentes y que los constituye en una comunidad de práctica específica. Los diferentes dispositivos de reflexión implementados: la práctica reflexiva; el estudio de casos; análisis de prácticas, escritura clínica; la observación mutua; la meta-comunicación con los estudiantes; la historia de formación, la simulación y la experimentación, posibilitan desarrollar en la formación las capacidades cognitivas y metacognitivas para elaborar los procesos y formaciones inconscientes relacionadas con la vida profesional. El espacio de la cátedra es pensado como un lugar donde los docentes ayudan a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión, a ser capaces de desarrollar procesos dialécticos de reflexividad en la acción, a través de un diálogo entre ambos, contribuyendo al aprendizaje de la profesión.

#### **4. Reflexiones finales**

En un enfoque transversal es necesario reconocer lo siguiente:

- 1) Las situaciones singulares y concretas que las prácticas docentes reflejan en los distintos escenarios educativos y sus problemáticas;
- 2) Las situaciones sociales, pedagógicas, didácticas, curriculares e institucionales, como formas muy fuertes de interpelación de un sujeto social en un contexto determinado.

En este sentido, la cátedra como escenario pone a los practicantes en una nueva posición. Desde los nuevos saberes adquiridos descubren otras maneras de ver lo "ya conocido". Piensan y toman conciencia en la multiplicidad de sistemas de valores, que han cultivado y experimentado a lo largo del trayecto curricular de formación y que han determinado una forma singular de actuación profesional.

Se trata de rastrear en la propia historicidad del sujeto cómo ha construido su propia ideología con la que dio solución al dilema del conocimiento. Es decir, la reconstrucción dialéctica del antes y el después en el trayecto curricular de la cátedra, implica descubrir la ideología fundante y las causas de su recontextualización. Plantea un desafío para analizar e interpretar el doble juego de la construcción de la subjetividad y la articulación de la teoría y la práctica. En este interjuego, el sujeto sale a buscar el "saber singular" que lo caracteriza, el conjunto de conocimientos de acuerdo con las normas que plantean un "sistema simbólico y una práctica vivida" (Beillerot et al.,1998). Con la "ruptura epistemológica" planteada, la cátedra aparece desde el espacio histórico social como un nuevo estructurante, dinámico, que rompe las tradiciones dicotómicas sociohistóricas que le toca vivir a cada practicante y posibilita el ingreso a un ámbito abierto y creativo, es decir, a la complejidad.

La toma de conciencia del problema a analizar no solo significa buscar una solución, sino encontrar en el análisis de lo complejo las distintas posibilidades históricas para descubrir la manera en que el sujeto piensa y reconstruye su conocimiento. Descubrir de qué manera el sujeto se ubica y se interrelaciona con el medio en la toma de decisiones de una manera singular, es tratar de encontrar en el propio trayecto la "conciencia pedagógica" (Bernstein, 1998), es decir, la ideología y las capacidades puestas en juego y, a partir de allí, intentar encontrar los vacíos en la formación.

De ahí la importancia de proveerse de herramientas para ajustar los razonamientos y las reflexiones, para que en esa ruptura epistemológica que emprenderá el grupo de practicantes en la construcción compleja de las prácticas del conocimiento, no se pierda el rigor epistémico.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, M.C., Martini, A. & Ormaechea, S. (2012). Las prácticas de formación: el relato de lo metodológico y los avances interpretativos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (3), 37-76. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3695>
- Alonso, M.C., Martini, B. & Ormaechea, S. (2003). Obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación: el caso particular de los practicantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNNE. *Revista Nordeste, Serie Investigación y Ensayos*, (18), 1-18.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As., Argentina: Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.
- Barbier, R. (1993). *El diario de Itinerancia*. Congreso de la A.E.C.S.E. (25 - 27 marzo 1993, París). Universidad París VIII. Traducción: Norma Loss de Fuentes. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6280>
- Barco de Surghi, S. & Pérez, V. (1999). La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar. Fundamentos-Documentos de trabajo. Programa de Capacitación para Docentes de 3° Ciclo de EGB para la DGC y E. Documento Base N°1, Universidad Nacional de Mar del Plata. Documento de la Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de San Luis.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Bs. As., Argentina: Amorrortu editores.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, España: Morata.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Doyle, W. (1995). *Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IV (6), 3-11. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6261>
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos* (9). 43-58. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6535/9512>
- Guyot, V. (2002). Nuevos paradigmas en Educación Superior. Educación y complejidad. *Alternativas, Año 6, (26)*. Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL. Recuperado de [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/RASEP\\_26.htm](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/RASEP_26.htm)
- Miguelés, M. A. (2013). La “práctica” como experiencia de formación docente. *Itinerarios educativos*, (6), 246-253. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4244/6414>
- Monti, C. & Ormaechea, S. (2018). La práctica y la residencia: un espacio para resignificar el trayecto curricular del sujeto. En A. Villa Sánchez (Ed.) *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp.167-178). Vigo, España: Foro Internacional de Innovación Universitaria. Recuperado de [https://www.academia.edu/37301182/Tendencias\\_actuales\\_de\\_las\\_transformaciones\\_de\\_las\\_universidades\\_en\\_una\\_nueva\\_sociedad\\_digital](https://www.academia.edu/37301182/Tendencias_actuales_de_las_transformaciones_de_las_universidades_en_una_nueva_sociedad_digital)
- Ormaechea, S. (2009). Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes. [Tesis de Maestría en Formación de Formadores, Universidad de Buenos Aires].
- Rodríguez-González, J.J. (1996). El vínculo entre teoría y praxis en la teoría sociológica contemporánea. En A. Pérez-Agote Poveda e I. Sánchez de la Yncera (Coords.). *Complejidad y teoría social*. (pp. 467-518). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Saleme de Burnichon, M. E. (2021). *Decires*. Córdoba, Argentina: Narvaja Ed. 1ra edición digital. Recuperado de <https://online.fliphtml5.com/zzanc/eezr/#p=1>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Bs. As., Argentina: Paidós.



Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.

Schutz, A. & Luckmann, T. (2004). *Las estructuras del mundo de la vida*. Bs. As., Argentina: Amorrortu.

Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5 (2), 29-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>

## Notas

---

<sup>i</sup> Real Academia Española (RAE). <https://dle.rae.es/escenario?m=form>