

## Primeras com-posiciones de la práctica docente en la formación inicial

### First com-positions of teaching practice in initial training

Mercedes Zabala<sup>1</sup>

**Título:** Magister en Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

**Directora:** Dra. María Marta Yedaide

**Jurado evaluador:** Mg. Sandra Inés Equis - Dra. María Galluzzi - Dra. Graciela Di Franco

**Fecha de defensa:** 26 de agosto de 2024

#### Resumen

El presente artículo se propone recapitular el camino recorrido en la concreción del trabajo de tesis titulado: “Las prácticas docentes en la formación inicial. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Educación Primaria de San Isidro” en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la UNR. Si bien la intención primaria consistía en observar de qué manera dialogaban las creencias y saberes de los estudiantes con la experiencia que tienen en el Campo de la Práctica al cursar el Profesorado, al profundizar esta relación me permitió reconocer algunos indicios acerca de cómo componen sus clases quienes lo hacen por primera vez, enriqueciendo el abordaje inicial. El trabajo de campo se compuso a través de encuestas y registros narrativos de todos los que participamos de la investigación, entrevistas en profundidad y grupos de discusión; en cada uno de estos instrumentos se privilegió recuperar sus voces y sentires de los participantes con el propósito de reconocer los escenarios desde los que proponían sus clases. A partir de los datos recolectados se trabajó en torno a tres ejes que intentaron pensar el acontecimiento en dimensiones que procuraban abrazar todas las voces: el ambiente pre-configurado; el cuerpo marcado y el encuentro con la otredad. Como reflexiones finales surge en primer lugar el potencial de investigar sobre la propia práctica poniendo en tensión los propios supuestos y apostando por

una sinergia entre la investigación y la formación profesional. También se evidenció la importancia de dedicar tiempo a sostener espacios de escucha y reflexión pedagógica sobre lo que nos pasa en nuestro hacer diario, reconociendo en esta práctica una fuerza performativa que nos transforma. Desde esta perspectiva, la formación docente, quizás, podría ser una invitación a re-conocer y buscar indefinidamente nuestra identidad profesional docente.

**Palabras claves:** Formación Docente; Campo de la Práctica; Composición de la práctica docente

### **Abstract**

This article aims to recapitulate the path followed in the realization of the thesis entitled: "Teaching practices in initial training. An interpretative study in the San Isidro Primary Education Teacher Training" within the framework of the Master's Degree in Teaching Practice of the UNR. Although the primary intention was to observe how the students' beliefs and knowledge dialogued with the experience they have in the field of practice while studying at the Teacher Training School, deepening this relationship allowed me to recognize some clues about how those who do it for the first time compose their classes, enriching the initial approach. The fieldwork was composed through surveys and narrative records of all those who participated in the research, in-depth interviews and discussion groups; in each of these instruments, the voices and feelings of the participants were recovered with the purpose of recognizing the scenarios from which they proposed their classes. From the data collected, we worked around three axes that tried to think the event in dimensions that tried to embrace all the voices: the pre-configured environment; the marked body and the encounter with otherness. As final reflections, first of all, the potential of researching one's own practice arises, putting in tension one's own assumptions and betting on a synergy between research and professional training. Also the importance of dedicating time to sustaining spaces for listening and pedagogical reflection on what happens to us in our daily work became evident, recognizing in this practice a performative force that transforms us. From this perspective, teacher training could perhaps be an invitation to re-cognize ourselves and search indefinitely for our professional teaching identity.

**Keywords:** Teacher training; Field of Practice; Composition of Teaching Practice

Fecha de recepción: 2025-03-27  
Fecha de evaluación: 2025-03-31  
Fecha de aceptación: 2024-04-01

## **Introducción**

El interés por la composición de las primeras prácticas docentes durante la formación inicial en el Profesorado para el Nivel Primario se generó a partir de mis registros como profesora de Campo de la Práctica desde hace aproximadamente 15 años. Al observar prácticas y plantear retroalimentaciones a practicantes resonaban en mí algunas inquietudes; ¿Cuál es el límite de una propuesta pedagógica? ¿Hasta dónde es ético ‘desarmar’ las composiciones del otro cuando le exijo que trabaje desde determinadas concepciones pedagógicas o lo ‘presiono’ para provocar algún movimiento que entiendo mejor? El Campo de la Práctica, a través de las imposiciones y las exigencias, muchas veces se transforma en un lugar violento que pretende reproducir esquemas ya moldeados en otros escenarios y con actores muchas veces desconocidos. A pesar de las transformaciones y ensayos experimentados junto con otros colegas, siempre mantuve la inquietud sobre la manera en que se configuraba este espacio. Un espacio atravesado por múltiples miradas y representaciones sobre el ser docente, cargado de expectativas y deseos, que culmina con la acreditación y obtención del tan esperado título.

En primera instancia el objetivo central de la investigación consistió en interpretar las formas en que se componen las primeras prácticas docentes durante la formación inicial en el interterritorio que configuran las biografías, las experiencias pedagógicas en las escuelas asociadas y el dispositivo propuesto por el Campo de la Práctica del Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT 52 de San Isidro. Para ello fueron necesarios objetivos específicos como: Cartografiar los dispositivos propuestos para el Campo de la Práctica, reconocer experiencias vitales de quienes participamos de la experiencia, explorar afectaciones durante las prácticas docentes y a partir estos datos comprender las composiciones realizadas por las practicantes (en este caso se trabajó con un grupo de mujeres).

La formulación de preguntas sobre la propia práctica ha gestado y alimentado la experiencia de investigar—particularmente en la oportunidad que generó para conversar con otros y así alterar y alternar la propia mirada, al advertir matices y particularidades que escapaban a nociones ya construidas. Tener más preguntas, y no respuestas, fue más bien un acto consonante con el espíritu que entiendo sería bueno imbuir en el espacio de la práctica, para que quede signado por la provisio- nalidad, la contingencia y la apertura a la permanente reflexión para la toma de decisiones sensibles y responsables.

## **Marcos teórico-conceptuales de referencia**

La investigación parte de líneas teóricas que reconocen que los saberes y experiencias de los estudiantes son construcciones subjetivas y complejas que juegan un papel importante en la composición de las prácticas profesionales futuras. La corriente

interpretativista elegida en esta investigación sienta las bases para la indagación sobre los sentidos que se otorgan a las acciones, inscriptas siempre en la cultura que se estudia (Geertz, 2003). Geertz aclara que la etnografía es una descripción densa, de manera que el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación presentes en el ambiente estudiado y a partir de allí estudiar individualmente cada uno de los símbolos (piezas) que componen una cultura, para luego poder dar un sentido global al conjunto de símbolos que conforman la cultura. Propone el ideario de tratar de leer la acción humana como un texto y la acción simbólica como una trama en el cual se manifiesta por sí misma la capacidad humana de expresarse en toda su complejidad. Para el antropólogo, comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor implica, además, captar la constante dinámica de construcción de sentidos que se generan a partir de la interacción con el medio. Estos fundamentos, entre otros, sientan las bases de legitimidad del enfoque biográfico narrativo elegido, en tanto promueve la construcción colectiva de significados en clara resistencia a pensar que es posible conocer desde afuera, combinando la perspectiva de Geertz con una mirada autoetnográfica (Holman Jones, 2015) y un paradigma de análisis de la implicación (Barbier, 1999).

Proponer un análisis sobre una realidad conocida, -las prácticas docentes de las estudiantes que acompañé ese año-, me ha exigido gran cuidado en la investigación para reconocer y explicitar mis propios supuestos y contradicciones. Esperaba poder acercarme a las tramas de significación que construimos en el interior de las prácticas y conocer el sentido que ellas asignaban a los dispositivos de acuerdo a la experiencia personal.

### **Decisiones metodológicas**

La investigación cualitativa, tal como la definen Denzin y Lincoln (2015) desde una aproximación interpretativa a su tema de estudio, es multimétodos. Esto significa que cuando el investigador cualitativo estudia objetos en sus lugares naturales e intenta dar sentido o interpretar fenómenos en términos del sentido que las personas les dan, lo hace a través de una metodología flexible, con una naturaleza abierta “en una perpetua resistencia contra todo intento de imponer un paradigma único” (Denzin y Lincoln, 2015:34). En el presente estudio se recuperan y analizan las primeras experiencias de práctica docente en el Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT 52 durante el año 2022 a través de encuestas narrativas, registros autoetnográficos, entrevistas en profundidad y grupos focales, en el marco de la investigación cualitativa. A partir de estas tecnologías metodológicas se propuso poner en común lo vivido, recuperando las concepciones que portamos y habilitando a pensar la composición de nuestras prácticas desde el ambiente, las características personales, el contacto con otros y los territorios que habitamos.

Las entrevistas realizadas con el propósito de profundizar sobre las primeras experiencias de las practicantes en el aula se transformaron en un espacio muy valorado por todos los que participamos de la investigación. Nos regaló el tiempo para conversar sobre sus historias de vida, las alegrías y tensiones que vivimos en esos primeros meses y, sobre todas las cosas, conocer desde qué convicciones compusieron sus primeras prácticas.

Asumiendo que, tal como plantean Rolnik (2019) y Holman Jones (2015), la formulación de las ideas expresadas en el trabajo son inseparables del proceso de subjetivación, también se incluyó en el anexo un relato autorreferencial durante este período. Recuperando mi historia familiar, formación profesional y mirada sobre el Campo de la Práctica—elementos que sin dudas aportan y sesgan mi mirada sobre las prácticas de las estudiantes durante la investigación.

### **Condiciones del trabajo de campo**

A lo largo de este trabajo mi intención fue observar de qué manera dialogaban las creencias y saberes de los estudiantes con la experiencia que tienen en el Campo de la Práctica propuesta por el ISFDyT 52, y en ese marco reconocer cómo compusieron sus primeras clases. Al trabajar con mi grupo de estudiantes, elegí un escenario en el que estaba absolutamente implicada, en el cual muchas veces convergían mis intereses docentes y los de la investigación, poniendo en tensión permanente mis propios marcos.

La decisión de proponer entrevistas en profundidad provocó el pasaje de la condición de extrañas a familiares, y en la intimidad resultante se construyó una suerte de 'nostredad'. Cuando ellas compartieron sus experiencias, se manifestó esa complejidad a la cual aludía Levinas en 1960:

Por una parte, la realidad que se presenta a la receptividad y por la otra la realidad dada a la significación que esta puede revestir. (...) Es como si la experiencia ofreciera en primer lugar contenidos - formas, solidez, rigurosidad, color, sonido, olor, calor, pesadez, etc. - y, a continuación, todos estos contenidos se animaran de *metá-foras*, recibieran una sobrecarga que los llevara *más allá* del dato. (Levinas, 1993: 17)

En la investigación, lo que enseñé y lo que investigué no pudieron tampoco separarse. Reconocimos, no obstante, y gracias a esta promiscuidad, aquello a lo que estábamos habituadas. De hecho, las estudiantes estaban muy ansiosas por contar lo que habían hecho en el aula y yo por aprender acerca de mi propia práctica, por lo que intenté llevar la conversación hacia los aspectos del dispositivo que fueron parte de la propuesta formativa.

Pero la sinergia no solo se manifestó en el trabajo con mis alumnas, sino también

en mi relación con María Marta, con quien desde un primer momento ‘se enredó’ -en palabras de ella- lo académico con lo personal. Largas conversaciones en donde se mezclaban las etapas de la investigación con vivencias laborales, familiares y personales que nos permitían refugiar-nos, interpelar-nos, repensar-nos en todas esas dimensiones al mismo tiempo. En esas charlas pude entender que mientras investigaba las prácticas docentes de mis estudiantes desde un enfoque auto etnográfico, también se promovían (des)educaciones que me invitaban a cuestionar el apego a lo habitual.

Y así, en momentos de experimentación que no reconocieron fronteras habituales entre trabajo y ocio, amistad y mentoría, lo personal y lo común, la vida corriente y el proceso de tesis, acuñamos la frase que nos congrega en la posibilidad de registrar las relaciones o asociaciones de ciertos sentires, algunos gestos y posturas en su primer acontecer recordado. (Yedaide, 2022: 6)

### **Aprendizajes parciales**

Al reconocer los aprendizajes surgidos de la investigación, una de las primeras revelaciones constituyó el alto valor otorgado a la práctica – si bien no es una novedad – me resultó interesante reflexionar acerca de esa cualidad inefable de la experiencia que se hizo presente en las conversaciones. A lo largo del año, las practicantes pudieron identificar muchos aprendizajes ligados al saber hacer en el aula; algunos se manifestaron como cuestiones concretas, pero otros quedaron en una dimensión que no se terminaba de nombrar, pero con la convicción de que ese ‘algo más’ fue aprendido. Jackson (2002) para poder explicar la potencia de esa enseñanza; él intenta descifrar esa ‘masa compacta’ que representan las clases con su maestra, que aún recuerda, pero que no logra ser explicitada, puesto que todas las variables que va pensando ‘le quedan chicas’. Esos aprendizajes, dice el filósofo, quedan en ese lugar que no se puede terminar de nombrar ni describir, pero que trasciende y se guarda en los recuerdos (vivencias con un docente co formador, interacciones con niños fuera del aula, etc). Muchos de estos aprendizajes fueron relevados en las entrevistas en profundidad y en encuentros informales, pero no son recuperados por los dispositivos propuestos para el Campo de la Práctica -precisamente por no poder ser nombrados- quedando a salvo de ser validados. Me pregunto entonces ¿Qué pasa con los aprendizajes que se mantienen ocultos a los lentes desde los que miramos la práctica en el profesorado?

Las entrevistas en profundidad dieron lugar a que se manifieste con más fuerza esta metáfora de la que habla Levinas (1993), porque nos permitieron traer contenidos ausentes (o invisibles para mí) que aportan otras significaciones personales al dato fortaleciendo además los principios de esta investigación, que intenta correrse de la

lógica científica clásica. Pudimos construir entre todas contenidos de valor, cargados de sentido para todas nosotras.

Cuando nos despedíamos de esos encuentros, muchas de ellas agradecieron el espacio para poder conversar solas y poder contar sus historias. Yo también lo disfruté y me ayudó mucho a conocerlas, entender desde dónde pensaban sus prácticas. Me quedo pensando qué importante es conocer al otro al hacer intervenciones sobre su trabajo. El registro en relación con sus prácticas de quienes se brindaron en las entrevistas fue positivo, manifestando que las habían disfrutado y aprendido mucho.

Parte de lo que me puso en el camino de esta indagación—y que suscitó la adhesión y entusiasmo de mi tutora—fue el horror que significó reconocer que la formación docente tiene mucho de arbitrariedad en términos de imposición de modos de hacer y ser docente. A contrapelo de esa tendencia trabajo desde hace años; es en ese mismo caldo en el que se cuece esta investigación, como una oportunidad de acompañar, sin correrse de enseñar, pero evitando violentar a las personas.

La forma en la que están pensados y ofrecidos los dispositivos promueve la posibilidad de que las estudiantes reflexionen sobre lo que se está haciendo (las bitácoras para anotar los emergentes y situaciones vividas en el aula, el acompañamiento permanente en las escuelas de la profesora de práctica, observaciones indirectas, etc). No obstante, no siempre aprovechamos estos recursos, ya que nuestras prácticas se someten a cumplir con los cronogramas y acuerdos pautados con las instituciones; hay allí una fuerza que actúa cancelando la potencia pedagógica de las tecnologías puestas en juego para aprender de la experiencia. Muchas veces el ritmo vertiginoso que se vive en las escuelas atenta contra el nivel de reflexión necesario para la interrogación profunda acerca de los episodios que cada sujeto protagoniza en la situación de enseñar y aprender; tampoco se logra crear el tiempo espacio que habilite una discusión profesionalizada, es decir, asistida también por una mirada teórica. No logramos demorarnos en la indagación sobre sí, la cual podría dar cuenta de los miedos, las angustias, los aciertos y desaciertos, su relación con el poder y con el saber, la relación con los estudiantes, las empatías y las apatías. La gran pregunta es si este es un tiempo-espacio prescindible o, por el contrario, debería adquirir mayor prioridad en la distribución horaria dando paso a construcciones más genuinas que trasciendan los modelos propuestos (a veces impuestos o presionados por la acreditación) y promuevan auténticas reflexiones pedagógicas sobre la tarea de enseñar. Habilitando así, a través de la reflexión pedagógica conjunta, la idea de que hay múltiples formas de enseñar.

Al momento de organizar los datos recolectados durante el trabajo de campo, el desafío fue leerlos desde otras dimensiones que habiliten significados diferentes a los que estábamos acostumbrados. Para ello, los datos que proponía el campo se interpretaron desde tres aspectos:

“El ambiente pre configurado” (signado por las representaciones que operaban sobre quienes habitábamos las prácticas) se identificaron concepciones no dichas, pero vividas con una fuerza invisible que sostenía a la planificación como una exigencia tan exhaustiva que terminaba siendo un mecanismo de disciplinamiento y control; la observación como sinónimo de evaluación -en términos de datos observables y medibles- y el saber académico como lo antagónico al sentimentalismo; es decir la idea de que para ser un buen docente uno debe escindirse de sus sentimientos y no dejarse afectar.

Pensar en qué escenario se producen estos diálogos—un escenario compuesto por los dispositivos, pero también por las representaciones/deseos/creencias de todos los que lo habitamos. En este punto me encontré con un espacio de la práctica que, a pesar de propuestas más flexibles, no se presenta aún como un ambiente pedagógico propicio para aprender y desaprender. En cambio, y en pos de las responsabilidades éticas y políticas de enseñar a otros, de garantizar la formación de los futuros docentes, se trata de un espacio que pide certezas de que todo saldrá bien, exponiendo a las practicantes a resoluciones complejas que se ensayan por primera vez.

En general las practicantes tuvieron libertad en el aula para diseñar sus clases; ello les permitió ensayar y luego repensar las propuestas en función de lo que había pasado, pero siempre estuvieron tensionadas por representaciones que habitan la escuela, en la necesidad de anticipar y mantener cierto control de lo que sucedería en el aula. Pudieron reflexionar, pero no escapar de las gramáticas pedagógicas y vitales que las constituyen, y que se multiplican exponencialmente por la concurrencia de muchas fuerzas distintas en la trama de la práctica docente.

Tal como expuse, la experiencia en el Campo de la Práctica responde a una multiplicidad de fuerzas o agencias: el docente co formador (y su propia biografía e intenciones), una escuela asociada que da espacio al practicante (con todo lo que ello implica como condicionamiento), el singular punto de vista del practicante (como composición biográfica y geocultural), su relación con el profesor de prácticas, la posibilidad de articular con otros contenidos y experiencias del Instituto y su experiencia escolar son solamente algunos de los contenidos entramados en las situaciones que se despliegan. En este enredo pedimos que aprendan a partir del contacto con un otro que les demanda/interpela/exige, en esta difícil doble situación, de ser estudiante (y aprobar) y ser docente (y enseñar) al mismo tiempo. Descubro que la complejidad del escenario amerita muchas más instancias de problematización colectivas—con los oportunos practicantes, los colegas, los co formadores, las escuelas.

También pude registrar de qué manera perdura la idea del trabajo profesional en contraposición con los afectos operando sobre la representación del docente que deja sus sentimientos de lado para poder hacer bien su trabajo. Pareciera que

el sentimiento irrumpe, desequilibra, desordena una práctica que debía estar bajo control. Las estudiantes se sienten en la tensión de tener que hacer sus prácticas mientras lidian con lo que Abramowski, en línea con el planteo de Laurence Cornu, llama 'afectos pendulares'.

Afectos que van y vienen de un extremo a otro, pero no por mero capricho. Porque acá aparece otro ingrediente: la ambigüedad, la ambivalencia de los mandatos afectivos que dicen que hay que querer a los niños, sí, pero no tanto, no siempre, depende. ¿Qué hacer con los propios sentimientos sabiendo que son un hecho, que están, que la situación educativa los reclama, pero que a la vez prohíbe darles rienda suelta? (Cornu; 2006: 16 citado por Abramowski; 2010: 65)

Bajo la fuerza de los afectos se intenta conducir la práctica hacia lo que se supone que es deseable en la evaluación de una práctica modélica -que no necesariamente fue hablada – pero que sí opera en las representaciones y discursos aprendidos. Los mandatos afectivos restringidos. Querer con límites.

El otro aspecto trabajado a partir de los datos conseguidos fueron “Las marcas en el cuerpo” en consonancia con la idea de inseparabilidad entre nuestras experiencias y maneras de ver el mundo. Allí pude identificar deseos, convicciones e historias de vida que me ayudaron a interpretar desde qué lugares las estudiantes componían sus prácticas.

En sus discursos y propuestas didácticas replican/sostienen las preocupaciones que percibieron de las maestras que tuvieron y se transformaron en sus referentes en sus infancias—por ejemplo, cuando cuidaron de ellas y les ofrecieron otros mundos posibles. La fortaleza de estas primeras experiencias atravesadas por el afecto es el motor de sus convicciones. Pero también quisiera agregar que las prácticas no reproducen sus biografías escolares de la misma manera porque los escenarios cambian, las épocas cambian y ellas también. Es decir, las primeras experiencias vitales nos marcan, afectan nuestra manera de ver el mundo, pero estamos en permanente exposición a otras experiencias; el Profesorado es una de ellas, y en ese abanico de profesores y propuestas que ofrece, posibilita nuevas marcas.

En las experiencias que se tejen en el Profesorado y sus marcas aparece otra punta para pensar este tránsito, quizás no podemos pensar en la formación sin tiempo, sin espacios profundos y reales, sin una entrega personal que promueva la trans-formación -en palabras de Ferry (1999)- sin escucha de lo que el otro tiene para aportar y re-conocerse en esa propuesta. Y además de esos espacios, también aparece la dimensión artesanal cuando un docente co formador se ponía a trabajar a la par de ellas como un modo de acercar su propuesta a través de otros lenguajes que involucran el cuerpo, las palabras, los sonidos... ¿Qué espacios podemos generar desde el Campo de la Práctica para aprender conectados con el deseo sin

la presión de hacerlo mal y desaprobado?

Y en tercer lugar agrupé otros datos que daban cuenta de “El encuentro con el Otro”, en términos de interpelación/irrupción que genera ese encuentro. Levinas (2013) plantea como el rostro del Otro que lo singulariza me saca de mis esquemas de segura universalidad y establece para mí una obligación ética hacia él. Una expresión de la alteridad que resulta medular en esta investigación es el encuentro con los niños. No deja de ser un dato muy importante visualizar que el mayor porcentaje de los aprendizajes que las practicantes reconocen refieren la experiencia de estar en contacto con los chicos como insumo para desarrollar las destrezas necesarias para adaptarse a las situaciones que se generaron en la clase. Esa es la alteridad que les exigió repensar lo planificado y comprendido en diferentes dimensiones.

Otra de las tensiones que aparecen es la responsabilidad y la necesidad de garantizar el derecho a aprender del otro (en este caso de los niños de la primaria); no quisiera dejar de mencionar que la responsabilidad sobre el aula siempre será del docente co formador en un doble rol de enseñar a los niños y mostrar a sus practicantes otros escenarios posibles, con la instancia de espacios de reflexión antes y después de cada clase. Esto también nos interpela como docentes formadores, trayendo bajo la órbita de nuestro cuidado y responsabilidad profesional la guardia del derecho a aprender de las practicantes. En las circunstancias que se suceden, los formadores también necesitamos desarticular lo previsto, lo anticipado, para componer resoluciones singulares, contingentes y maleables. También necesitamos lidiar con la frustración, la concurrencia de expectativas de diversas procedencias y las interpelaciones que trae la alteridad en todas sus formas.

La propuesta de la educación implica dar lugar al nacimiento, un acto de apertura hacia el “recién llegado”, en el que no es posible reducir al Otro a mi presencia, así como el Otro tampoco puede reducirme a mí. Este mutuo juego de desconocimiento-reconocimiento hace posible una apertura a la indagación, en donde aflora en primer término la pregunta por la identidad: el “¿y quién eres tú?”, permite abrir el espacio a la narrativa diversa. Tengo un interrogante respecto a cuánto sabemos realmente de los estudiantes con quienes trabajamos. Recupero la pregunta de María Marta en uno de sus escritos “¿Cómo pude haber trabajado tanto tiempo junto a este amigo prescindiendo de tanta información?” (Yedaide, 2022:2)

El concepto de hospitalidad deriva de una palabra latina (*hospitare*) que implica la buena acogida a los invitados en el hogar. El significado de este término puede ser, a la vez, rastreado del griego clásico: la palabra *filoxenia*, como su etimología lo indica, involucra la “dación de amor al extraño” (*filos*: amante, amigo; *xénos*: extraño, extranjero). Como ya adelanté, tomamos estas condiciones de la mano de Emmanuel Levinas (1906-1995), el filósofo lituano que trabajó la necesidad de hospitalidad hacia el Otro como aquella presencia a la que no puedo reducir a

mis propias categorías de seguridad, y que, por tanto, me desestabiliza. ¿Cómo creamos condiciones de hospitalidad en los espacios del Campo de la Práctica con esos “extraños” que cursan? ¿Cuánto de la diferencia que proponen respecto de lo que consideramos correcto o conveniente les toleramos? ¿Modelamos para ellos un encuentro que hospeda las discrepancias entre lo que deseamos y lo que las condiciones de práctica crean como escenarios para nuestra labor? ¿Qué nos pasa en la práctica docente cuando presenta escenarios inciertos y desafiantes que nos empujan a buscar garantías y nos hacen perder de vista al otro como interlocutor?

La alteridad, podríamos concluir, nos rescata del calco o de la fórmula, incitándonos a la acción. Por esa razón, dentro de la misma dimensión luego trabajé la desterritorialización en términos de Deleuze (2010). Me gustaría detenerme en estos ‘desvíos’ deleuzianos. Para él, la desterritorialización es la casi inevitable diferenciación que suele acontecer en el devenir de las experiencias. Esta des-identificación conduce a la ampliación de nuestros territorios que cuando es sostenida produce nuevas re-territorializaciones. Usaré esta categoría para hacer énfasis en relatos que disputan la cualidad canónica de las prácticas y testimonian líneas de fuga que pueden ser interesantes documentar. Se trata de ciertos movimientos, composiciones personales no universales ni generalizables, que parecen haberse propiciado a partir de la propuesta pedagógica del Campo de la Práctica. Uno de estos movimientos estuvo dado por los espacios generados para reflexionar, si bien el dispositivo de Campo de la Práctica los contemplaba fueron mutando en función de las necesidades de la investigación y de la práctica misma.

En las instancias de reflexión sobre la práctica apareció muy clara la necesidad de socializar con otros que compartan el mismo código y comprendan ‘lo que quiero decir’ (expresión utilizada por Lorena en un grupo de discusión). En la actualidad, la importancia de generar este tipo de reflexión durante la formación inicial de los docentes es frecuente en la literatura sobre la práctica profesional. No obstante, al revisar las prácticas parece pertinente preguntarse ¿qué entendemos por reflexionar? (develando cuestiones epistemológicas y políticas); ¿quién establece sobre qué reflexionar? (explicitando relaciones de poder); esta definición, ¿es compartida por todos los que participamos del Campo de la Práctica?; ¿qué estructuras intentamos mover cuando proponemos este tipo de espacios con los estudiantes?; ¿de qué manera promovemos la profundización de sus reflexiones?

Sanjurjo (2018) va más allá y recupera un aspecto primordial del trabajo profesional docente: la posibilidad de compartir y poner en común con otros nuestras experiencias a la luz de las teorías, promoviendo una práctica colectiva que reconoce la complejidad de la tarea:

La socialización de la reflexión, el reconocimiento de la complejidad de dicho proceso y de los atravesamientos ideológicos de las teorías y de las

prácticas puede resguardarnos de posturas individualistas y simplificadas, permitiéndonos superar una posible excesiva ilusión acerca del poder de la reflexión. (Sanjurjo, 2018:29)

Es interesante esa invitación a la reflexión como parte de una retroalimentación habitual y colectiva, que nutra esa revisión para volver a reinterpretar, explicar y prefigurar las futuras acciones y decisiones. Difícilmente se podría rebatir la virtud de tal propuesta. Pero se hace indispensable, entonces, hacer algunas otras preguntas: ¿habilitamos espacios reales de retroalimentación?, ¿o se reducen al señalamiento de las cuestiones que no salieron como se esperaba?, ¿habilitan al desarrollo de la autonomía docente o se dedican al andamiaje de situaciones modélicas de enseñanza? A raíz de los aportes recogidos en este camino, puedo inferir que es difícil pensar en autonomía en un lugar en el que hay que responder a tantas demandas (agendas): de los chicos, los co formadores, los profesores de prácticas, los profesores especialistas y los propios deseos... También es difícil tolerar la espontaneidad, imprevisibilidad e, incluso, caos propio de las situaciones de la vida cotidiana que tensan las aspiraciones que tenemos.

Hay ciertos obstáculos que exceden, incluso, a las personas y sus buenas intenciones. El factor tiempo en los cronogramas pautados nos juega una mala pasada; en general no se cumple el grado de indagación que se espera, ya que la atención está puesta en la solución de los imponderables. Muchas veces el Campo de la Práctica se presenta con una urgencia que deja en segundo plano los espacios de reflexión... Pero, ¿cuándo podemos decir que un alumno reflexionó? ¿Cuándo plantea sus ideas en relación con lo que consideramos pertinente? ¿Cuándo incorpora las categorías que esperábamos? ¿Cómo trabajamos con los estudiantes que naturalizan sus experiencias y obturan otras alternativas?

### **Nuevas com-posiciones**

En esta investigación se han vivido momentos en donde también se pudo sentir esa trascendencia y pareció que nos quedábamos cortas con las dimensiones que analizamos. Lejos de la frustración, ¿podremos pensar en que esos intersticios aún misteriosos se tornan la materia prima del deseo de seguir investigando? ¿Podríamos de otro modo renunciar a intentar traducir en palabras y propuestas pedagógicas aquello que colabora con garantizar condiciones que resguardan el derecho de las practicantes a aprender? Y quizá lo más importante, ¿es necesario seguir solo? La posibilidad de pensar con otros -gestado por mi modo de abordar mi propia práctica docente- se ensanchó por mi decisión de investigarla también, me ha dejado pensando en la virtud de demorarnos en los reconocimientos de lo que concurre más que la fiscalización de lo que debería ocurrir.

Investigar sobre mi propia práctica habilitó nuevas preguntas, y la posibilidad de

escuchar cosas que no escuchaba; logré poner en tensión mis propias certezas y prácticas construidas. La investigación me ayudó a profesionalizar mi tarea porque me permitió detenerme a pensar en lo que proponía a mis estudiantes, reconocer mis propios deseos y recuperar el sentido de mi tarea en la formación de docentes, habilitando nuevos “senderos que no necesariamente nos han de llevar a un lugar de mayor prestigio y productividad, pero pueden ayudarnos a encontrarnos a nosotros mismos de una manera más vulnerable y genuina” (Trueba, 2022: 9)

La posibilidad de recuperar nuestras historias en cada encuentro invitaba a reconocer los cortes primigenios desde los que mirábamos el mundo según el realismo agencial de Barad (2007). Reconocimos que la inseparabilidad puede ser la condición del devenir. Por lo tanto, las charlas se transformaron en una invitación a deshabituarnos. Confío en que las investigaciones en el propio terreno promueven/invitan a cambios en las condiciones en que se sostienen las prácticas, habilitando nuevos hábitos.

Es interesante repensar esta complejidad a partir de las variables que se fueron presentando en este trabajo, entre ellas las ya aludidas representaciones, deseos y expectativas que sostenemos todos quienes participamos de este proceso configurando el escenario, y las historias, deseos y características personales de las practicantes, tensionados por un proceso de acreditación. Una fuerza importante que no era tan visible antes se concentra en la naturalidad con la que se pretende que las practicantes pasen de un saber teórico a un saber práctico - cómo, pese a ser consciente de no intencionalarlo, seguimos actuando a favor de esta prensa.

De la experiencia vivida en este sinérgico dispositivo de investigación-enseñanza logro concluir, también, que cuando a uno le dan confianza, trabaja más cómodo y puede explorar otras formas re-conocerse en su ser docente. Vale la pena crear un espacio en donde explorar, probar e identificarse.

La composición de dichas prácticas docentes, en los términos que se abordó en este trabajo, pretende ser descrita como una colección de construcciones singulares atravesadas por múltiples agencias (institucionales, pedagógicas y fundamentalmente personales), que no se definirán por las estrategias didácticas o situaciones modélicas propuestas sino por las decisiones de quien asume como docente, en un acto re-creador –aunque nunca calcando—o de resistencia a lo que conoció. En este sentido la biografía escolar deja marcas en nuestras formas de comprender el ser docente, pero no determina nuestras prácticas, ya que los escenarios y las representaciones cambian y, por supuesto, nuestras propias historias de vida nos van tocando diferentes fibras y habilitando otras percepciones que nos permiten componer con otros colores y ritmos.

A partir de estos años de trabajo y la investigación que presento confirmo la necesidad de potenciar los espacios de escucha especialmente hacia los practicantes y

hacia quienes acompañan estas prácticas en el aula –voces que han sido silenciadas en busca de la optimización de la enseñanza a través de planificaciones que funcionan a modo de vigilancia epistemológica, buscando garantías de lo que se va a hacer. ¿Qué pasaría si la planificación aprobada no fuera un requisito para dar clases, pero, en cambio, se exigieran espacios que nos permitan discutir las propuestas en un ejercicio de construcción colectiva y horizontal? Espacios en donde los co formadores fueran involucrados medularmente en el equipo de prácticas y escuchados en el diseño de los dispositivos, no desde un lugar de control al practicante sino valorando lo que tiene para contar un docente con experiencia en el aula que –no quiero que olvidemos—es además responsable de lo que ocurra con sus estudiantes.

Anhelo la construcción de un Campo de la Práctica que permita que los practicantes se sientan acompañados y respaldados para poder componer con la seguridad necesaria para cualquier acto creativo. Espacios que nos permitan movernos de estructuras que nos hacen perder el eje de la enseñanza que parecemos haber olvidado ante tantas garantías: hospedar y conectar con el Otro para que pueda trans-formarse en lo que desea.

Me animo a decir—y propongo como línea para profundizar esta discusión— que bajo la tensión de garantizar los aprendizajes de los chicos en las escuelas (cargando con esta responsabilidad a los practicantes) y de enseñar a trabajar desde las teorías pedagógicas actuales y orientaciones vigentes, en realidad se ejerce un fuerte control disciplinario sobre todos los docentes. Más allá de la preocupación ética, hoy me siento en condiciones de plantear un problema pedagógico importante, poniendo en tensión la dimensión personal, la disponibilidad a trans-formarse, con las lógicas que aún gobiernan la formación docente.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) Diplomada en Acompañamiento a la Práctica Profesional (UNR) Especialista en Práctica Docente (UNR) Magister en Práctica Docente (UNR) Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Desde hace más de 15 años profesora en ISFD de la zona norte de la Pcia. de Bs As. Área de trabajo primordial se centra en las prácticas docentes en la formación inicial y el autoritarismo pedagógico. E.mail: [mercedeszabala2@gmail.com](mailto:mercedeszabala2@gmail.com)

## Referencias bibliográficas

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. duke university Press.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía en Denzin & Lincoln. *Manual de investigación cualitativa* (pp. 262-315). Gedisa Editorial.
- Jackson, P. (2002). 1a Ed. *Práctica de la enseñanza*. Editorial Amorroutu.
- Levinas, E. (2013) 7ma reimp. *El humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- Rolnik, S. (2019). Esferas de la insurrección. *Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sanjurjo, L. (2018). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens ediciones.
- Trueba, S. (2023). Cuando la investigación afecta lo íntimo y lo íntimo transforma todo: Corporizando la investigación para investigar sin cuerpo. Publicado en *Saberes y prácticas. Revista De Filosofía y Educación*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.48162/rev.36.079>
- Yedaide, M. (2022). Arqueologías biográficas: investigaciones-promesas a propósito del realismo agencial y otras actancias. Publicado en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525 - 2089*. Vol. 7 N° 2 / Sección Dossier