



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Brasca, Víctor

# Los espacios de la práctica y las ayudantías. Aportes estratégicos para la resignificación de los saberes docentes



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Brasca, V., Ormella, D. (septiembre, 2016). *Los espacios de la práctica y las ayudantías. Aportes estratégicos para la resignificación de los saberes docentes. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*  
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/756>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA Y LAS AYUDANTÍAS. APORTES ESTRATÉGICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS SABERES DOCENTES

**Comisión B:** La implementación de las prácticas y residencias en los niveles educativos. Coord. Viviana Fidel y Cecilia Olszanski

Víctor Brasca [victor.brasca@gmail.com](mailto:victor.brasca@gmail.com)

Diego Ormella [diegormella@gmail.com](mailto:diegormella@gmail.com)

Víctor Ricardo Brasca es Profesor en Educación Primaria. Licenciado en Ciencias de la Educación con orientación en Tecnología educativa (UNLu). Maestrando en la Maestría en Formación Docente (UNIFE). Cursante de la Especialización en Educación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (UNIFE). Desarrolla tareas de docencia en diversas asignaturas del campo de la fundamentación y la práctica en el ISFD y T N° 44 en el partido de general Las Heras, provincia de Buenos Aires. Forma parte del Equipo de Orientación Educacional en la escuela especial N° 501 en el partido de Marcos Paz, provincia de Buenos Aires.

Diego Sebastián Ormella es Profesor en Ciencias de la Educación (UNLu). Licenciado en Ciencias de la Educación con orientación en Psicopedagogía (UNLu). Maestrando en la Maestría en Formación Docente (UNIFE). Cursante de la Especialización en Educación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (UNIFE). Desarrolla tareas de docencia en la asignatura Tecnología Educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján, y en diversas asignaturas del campo de la fundamentación y la práctica en el ISFD y T N° 44 en el partido de general Las Heras, provincia de Buenos Aires.

### **Resumen:**

En el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 44 en General Las Heras, en el espacio de la práctica en terreno de segundo año del Profesorado en Educación Primaria, los docentes de práctica optamos por problematizar la formación de los estudiantes tensionando los límites de lo prescripto y llevando adelante un proyecto de ayudantías que les permita a los docentes en formación, avanzar más allá de la aproximación institucional determinada curricularmente, además de comprometerlos y comprometernos con el desarrollo de la tarea docente. Problematizando con ello, la construcción del rol profesional y los saberes que lo sustentan. Intentando recuperar el

valor estratégico de los espacios de práctica y realizando aportes que los reivindiquen, potencien y fortalezcan un sentido crítico, ético y político.

**Palabras claves:** Espacios y saberes de la práctica - Identidad profesional - Ayudantías.

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar acerca de la fundamentación epistemológica que estructura los espacios de prácticas en los Institutos Superiores de Formación docente en la provincia de Buenos Aires, y cómo dicha fundamentación se relaciona con los saberes experienciales propios de la práctica profesional en tensión con las disposiciones de lo prescripto por el diseño curricular. Algunos resultados posibles del trabajo en dicha zona de tensión, se cristalizan en la construcción particular de la identidad profesional por parte de los estudiantes/practicantes, y en la revalidación de los saberes producidos por la práctica en terreno. Tomamos como punto de partida la narración de una experiencia en contexto: la apuesta por la realización de ayudantías a docentes en actividad por parte de los estudiantes del Espacio de la práctica en terreno, del segundo año del profesorado de educación primaria en el Instituto Superior de formación docente y Técnica N° 44 de General Las Heras, provincia de Buenos Aires.

Nos ubicamos en un marco de acción prescripta por el diseño curricular. Puntualmente lo referido a los *horizontes formativos* que cimientan dicho diseño para la formación de docentes de nivel primario. Los componentes de carácter axiológico, político y pedagógico de la fundamentación de los diseños para los profesorados, señalan un norte en cuanto al desarrollo identitario del futuro docente, destacando el lugar del mismo como profesional de la enseñanza, como pedagogo y como trabajador cultural. Al respecto nos dice el diseño curricular:

La noción de horizonte alude entonces, a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial, y un sujeto deseado siempre imposible [...] toma distancia de una enumeración de “competencias” así como de la idea de perfil de formación ya que pone énfasis en un proceso de construcción condicionado histórica y socioculturalmente. (DGCyE, 2007: 15)

El lugar del maestro como enseñante se desarrolla en la tensión entre dos formas marcadamente opuestas de enseñanza, una idea dominante entendida como

transmisión, referenciada únicamente en el docente y ligada a un rol individual, y otra concepción que comprende a la enseñanza como proceso de reconstrucción cultural – en el cual se incluye la transmisión- según el cual la experiencia misma habilita al otro para resignificar lo recibido, una idea que concibe múltiples espacios y sujetos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje, dando cuenta de un proceso compartido y en muchos casos recíproco. Se trata pues del descubrimiento desde la experiencia, de las formas particulares que adoptan las prácticas en cada contexto concreto. Y cómo estas formas se validan o no, desde los saberes que articulan la formación profesional.

Nos encontramos de esta manera ante una tensión que no resulta novedosa. Los saberes producidos por la experiencia del trabajo docente se encuentran devaluados respecto a los saberes profesionales transmitidos por las instituciones formadoras -saberes curriculares y disciplinares- validados en los contextos académicos muchas veces ajenos a la práctica. Se halla instalada una concepción autocrática del conocimiento, objetivista (Gilroy, 1997) que consideramos, debe ser revisada de manera permanente. La tendencia a la instrucción de un corpus de conocimiento objetivo, sin problematización, desconoce el contexto de legitimación de dicho conocimiento. Existe una composición compleja del saber docente, según la cual se especifican diversos saberes provenientes de diferentes fuentes, configurando un corpus plural y estratégico a la vez que devaluado (Tardif, 2009). De esta manera, se invisibilizan otros saberes producidos en los contextos particulares en los que se desarrolla la tarea, generando la ilusión de que el saber del profesorado reside únicamente en la competencia técnica y pedagógica para transmitir lo elaborado por otros grupos. En palabras del autor citado: *“Aunque sus saberes ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite”* (Tardif, 2009: 26).

En esta presentación, a través del breve relato de una experiencia, asumimos una posición según la cual entendemos que el colectivo docente –en el que incluimos a los docentes en formación- tiene una función social tan importante estratégicamente como la de la comunidad científica y la de los grupos productores de saberes. Esto pone sobre la mesa la importancia de generar espacios y prácticas que permitan acceder de manera reflexiva a la naturaleza de los saberes docentes y sus procesos de construcción, desentramando la relación problemática entre los profesores y el conocimiento socialmente validado. De esta forma, la autorreflexión sobre los procesos de asimilación y construcción de prácticas se vuelve crucial. La propia experiencia

resulta fundamental para comprender la manera en la que los contextos definen los conocimientos, y cómo éstos se integran al ámbito de la práctica.

Al ampliar la mirada sobre los procesos formativos y de construcción del conocimiento, se vuelve imprescindible que el debate por la formación de profesores trascienda las cuestiones meramente técnicas para convertirse en una discusión ética e ideológica (Santos Guerra, 1993) sobre el propio desempeño. Esto formará parte del proceso que concibe al trabajo docente en la necesidad del desarrollo de una forma de praxis crítica (Grundy, 1997) que, como toda acción humana, es contingente. Y se especifica en el espacio de lo subjetivo y lo imprevisible. Desde ese espacio es donde potencia su sentido ético y comunitario. Donde encuentra su razón de ser alejándose de posiciones individualistas y tecnocráticas.

Este es el punto en el que consideramos a las experiencias como las que se exponen en este trabajo, dignas de ser contadas. Ya que los componentes éticos de la formación se anclan en la necesidad de un posicionamiento político respecto a la definición de las identidades profesionales y a los criterios de validación de los saberes que las constituyen. Los docentes en formación se vuelven una pieza neural en la defensa de una mirada socializadora de la práctica, asumiendo la complejidad que tejen las múltiples variables en juego. En palabras de Raúl Menghini:

La discusión de fondo es política, epistemológica, sociológica, porque en ella está nada menos que el debate de qué docentes formar, para qué escuelas, para qué tipo de educación, para qué sociedad, con qué finalidad, con qué orientación. Vale decir, cuando se piensa en formar docentes, se disparan una serie de reflexiones que impactan en el conjunto del sistema de educativo, así como en lo social y lo político (Menghini, 2015: 105)

La defensa de la educación pública supone un compromiso asumido en pos de efectos democratizadores en la sociedad. Implica propugnar por la igualdad, revirtiendo desde la acción concreta el descrédito y la desaprobación creciente que la escuela pública sufre de forma constante. El contexto actual en el que se desarrolla la profesión y se ponen en juego los nuevos posicionamientos del docente, parece ser el del desprestigio y el menoscabo no sólo de su labor sino también de la escuela pública en su totalidad. Se entronizan las valoraciones positivas sobre las instituciones privadas, situación que, siguiendo a Tiramonti (2001), ya no representan una segmentación sino, aún peor, la fragmentación del sistema educativo y del todo social

en su conjunto. Por ello tratamos de reflexionar acerca de nuestras intervenciones como docentes formadores y de las intervenciones de los docentes en formación. Reflexionar sobre las dinámicas de trabajo y acción concreta en los servicios educativos públicos, en pos del mejoramiento de su calidad, desde el aporte concreto del practicante o residente en su proceso de aprendizaje y construcción de su identidad profesional y posicionamiento. Intentando generar propuestas que coloquen al practicante frente a una realidad no sólo pedagógica sino también ética y política, en el sentido de mejorar con su aporte a la realidad concreta de la escuela pública.

Por lo antedicho, consideramos importante poder fortalecer las actividades en el marco de focos de experiencia, en cada contingencia particular de las instituciones asignadas para las prácticas, desde el trabajo contextual específico, apuntando a la configuración de un docente crítico y productor del discurso pedagógico desde el lugar de la praxis. Consciente de la complejidad de la conformación del saber que lo avala como profesional y de las profundas implicancias políticas que esto implica. Con estas convicciones se pusieron en marcha las ayudantías para el espacio de la práctica en terreno en segundo año.

Proponemos compartir una experiencia que es pequeña, pero forjada y meditada desde un principio en función de los fundamentos trazados, descubriendo cómo pueden orientar todos los momentos de la práctica pedagógica. Cuando decimos momentos nos referimos a la dinámica de inserción e inclusión en la institución, el trabajo con material teórico y las intervenciones en ambos cuatrimestres. Podemos seguir enumerando: la forma de presentación de las planificaciones, el lugar de la evaluación, las formas de encontrar el espacio para el taller interdisciplinario, el tipo y finalidades del trabajo de entrega final, la institución elegida, etc.

### **Las Ayudantías en la escuela**

En el espacio de la práctica en terreno, en el segundo año de la carrera de Profesorado en Educación Primaria que se dicta en el ISFDyT N° 44, fomentamos una experiencia que tiene por finalidad abarcar los postulados oficiales en cuanto a lo curricular, es decir acercar a las/los estudiantes a las nociones de tiempo y espacio institucionales a través de actividades de aproximación cualitativa. Se acompaña a las/los estudiantes en la conformación del rol de investigadores pero no desde el mero lugar de observadores, sino intentando recuperar y desarrollar la acción del docente-estudiante en pos de que se sienta útil. Mediante el aporte del trabajo

necesario en el contexto de una ayudantía activa a la docente orientadora, se priorizan los contextos desfavorables en el que dichos aportes sean significativos y útiles para elevar la escala humana, equilibrando desde el trabajo individual en el aula, prácticas de alfabetización y equiparación de saberes, favoreciendo a la igualdad en el plano de la construcción de aprendizajes. En esta tensión entre los postulados oficiales para la formación de docentes en su segundo año de carrera, con las posibilidades latentes en los espacios de práctica, es en donde pretendemos dar debida importancia a este formato de trabajo.

La experiencia de las Ayudantías en este espacio de práctica, se viene llevando a cabo desde hace poco más de 6 años. La misma se estructura en los dos cuatrimestres. En el primero se desarrollan los contenidos teóricos y en el segundo se pone en acto la intervención de los estudiantes en la modalidad de ayudantías y pareja pedagógica, donde realizan diez intervenciones, es decir acuden a la escuela durante dos semanas a realizar ayudantías en cursos que los directivos determinan por necesidad, (en este caso prácticas de alfabetización) partiendo desde la interacción pedagógica en el marco del aula pero compartiendo jornadas completas con los diferentes actores.

El primer cuatrimestre se desarrolla desde lo prescripto curricularmente. Se trabajan los contenidos sugeridos por el diseño curricular en lo que respecta al conocimiento de la dinámica institucional, y la construcción y manejo de algunas herramientas para su análisis. Además se pone a consideración de las/los estudiantes el proyecto que se llevará a cabo en el terreno durante la segunda parte del año. Las herramientas para el análisis institucional no sólo servirán para la formación de los saberes profesionales, la formación científica o erudita de los estudiantes (Tardif, 2009), sino además para ser puestas al servicio de una actividad en el concreto del trabajo en el aula. Por esta razón, además de los contenidos prescriptos curricularmente, se abordan cuestiones propias de las metodologías de alfabetización, directamente en relación con los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, optando por una fundamentación constructivista sobre el proceso. Poniendo de esta manera en correlato con la realidad, cuestiones metodológicas que se relacionan directamente con las nociones explícitas en el diseño curricular, puntualmente en cuanto se define al docente como productor del discurso pedagógico.

Durante el segundo cuatrimestre, se llevan a cabo las ayudantías en el terreno. Las escuelas N° 13 y N° 14 del distrito de Marcos Paz reciben a los estudiantes de segundo año del Profesorado en Educación Primaria, que se disponen a acompañar a

los docentes en sus tareas de enseñanza de la lengua, o en algunos casos, a dar tratamiento a las necesidades de niños que requieren un acompañamiento personalizado, situación esta última, que hemos podido ver con asiduidad en las escuelas de nuestro distrito. Siempre se intenta sostener la consigna de aportar a quienes más lo necesitan desde el lugar más útil que se pueda en pos de la igualdad de oportunidades. En el proceso se pone a las/los estudiantes en una situación de tarea docente, atendiendo a lo prescrito pero poniéndolo en tensión con una actividad que surge de la necesidad del contexto por sobre lo determinado curricularmente. Para ello, a través de tareas posteriores de análisis del trabajo realizado, se acerca a las/los docentes en formación a la posibilidad de construir discursos críticos respecto a su propia experiencia y la de los docentes que los reciben. Toma fuerza en este punto, el posicionamiento del docente orientador, además de la libertad y participación que le ofrece al docente en formación. Lograr una buena recepción e inclusión depende necesariamente de un fuerte trabajo previo con directivos y docentes con el fin de lograr una buena inclusión y participación constructiva del estudiante.

En la producción final de la cursada, las/los estudiantes crean un escrito en el que reflejan lo vivenciado en sus intervenciones, los datos recogidos de la indagación institucional, los saberes propios de su experiencia y el marco teórico trabajado previamente.

### **La palabra de los participantes**

Consideramos sumamente significativo añadir la palabra de las/los estudiantes que participaron y participan de la experiencia. Sólo a modo de ejemplo sucinto, reproducimos algunos dichos:

*“Luego la docente me pregunta en qué año estaba, y qué podía hacer. Yo le respondo, todo lo que sea referido al aula mientras usted esté conmigo y me explique cómo hacerlo no tengo problema en ayudar. Desde ese día comenzamos a trabajar juntas, sin parar porque Silvina es de esas docentes que se entrega por sus alumnos, nunca se sienta, es súper activa y está en todos los detalles. Siempre pensé que uno debe ser como los docentes que quiere para sus hijos. Uno como padre quiere lo mejor, algo de calidad. Todos tenemos errores pero en esta profesión estos errores se los transmitimos a los alumnos y luego es difícil desterrarlos. Estoy muy feliz de haber cursado la ayudantía en esa institución y de haber tenido a la docente S. M. como orientadora. Desde el principio me trató con mucho respeto y fue muy amable*



*al enseñarme la tarea diaria que realiza en la escuela con sus alumnos.” (Graciela, 41 años)*

Además de la necesaria reconstrucción crítica desde la experiencia, del conocimiento socialmente validado, agregamos la deconstrucción del "saber ser practicante", esto implica una mirada que resignifique el posicionamiento y los ámbitos de inserción de los docentes-estudiantes. Se trabaja entonces, de manera explícita en la necesidad de formarse para reflotar el valor de la educación pública como política cultural de inclusión. Estamos proponiendo repensar cuestiones axiológicas y su concreción en espacios de práctica diversos, ya que se trata de formar profesionales competentes capaces de incluir otros lenguajes en la educación, pero además personas conscientes de la importancia de ser útil a otro, produciendo encuentros significativos para todos. Los dichos de las/los estudiantes son el reflejo de que estos efectos son posibles:

*“Cuando fui a mi primer día de observación, tenía una mezcla de sensaciones y de preguntas. Era la primera vez que entraba a un aula del otro lado, del lado de maestra. Estar en frente de un aula de 1 ° año que marcaría mi vida para siempre, cuando comenzaron esas miradas, esas preguntas y el que me nombren señorita Anahí, fue una sensación que recorrió mi cuerpo hasta llegar a mi alma, para quedarse, una sensación única e inigualable que con palabras no alcanza para explicar, paso tan rápido ese día y con tantas cosas vividas. Al salir de la escuela con una gran sonrisa, solo podía pensar cuánta felicidad y placer tenía de haber encontrado mi camino, cuanto valor tenía ese camino para mí, para cada uno de los que pasaran por él y cuánto deja marcado ellos en mí y yo en ellos. Comprendí que era lo que buscaba que pude llegar hasta acá gracias a muchas personas -familiares, amigos, profesores y compañeros- y que ahora mi esfuerzo iba a ser más grande para llegar a ser docente, una palabra que me enorgullece y me enriquece.” (Anahí, 22 años)*

Se pone en juego de manera directa la configuración de la identidad profesional, pero sobre todo, la construcción de la certeza de que se está participando de un hecho político:

*“Sin lugar a dudas es una de las tareas más importantes del mundo: la tarea de enseñar. Pero más que eso, enseñar a través de la decisión, de la comprensión, de la convicción, de la relación, del intercambio y del amor que sin duda resume todo en la vida”*

*“Solo me queda para decir que jamás dejé ni dejaré de luchar por esta carrera y por la docencia, porque es una lucha que a todos en algún punto nos une, es la educación y es de todos y para todos” (Anahí, 22 años)*

Como en cualquier acción humana, las dificultades se hacen presentes y se entraman con el cotidiano de la práctica. Son momentos que también conllevan un profundo valor formativo:

*“Claro que como hubieron momentos hermosos, estuvieron también aquellos que no fueron muy gratos, como el día que tomé asistencia y sin mala intención anote un niño demás, y E. (la docente) ya había cerrado el registro, al decírmelo sentí vergüenza y frustración pedí perdón por no haberlo realizado correctamente. El día que estaba ayudando a realizar la tarea a los niños y ella dijo que debían resolverlos solos. Me hubiese también gustado tener más participación en cuanto a la ayuda prestada a la docente, me quede con ganas de escribirles el día en el pizarrón, leerles el cuento trabajado en clases .Fui comprensiva, sabía cuál era mi lugar en ese momento...” (Carla, 27 Años)*

No es menor el aspecto humano e intersubjetivo que esta experiencia conlleva. Entendemos que elevar la escala humana en el contexto actual es sin duda recuperar y resignificar la educación pública. Reimpulsando valores que deben verse comprometidos explícitamente con la mejora de la calidad de vida de la población.

En el transcurso de estas experiencias que llevan como se ha dicho 6 años, han sido notorios los cambios en la actitud de los directivos acerca de las/los estudiantes del profesorado, a esta altura ya son esperados por las instituciones en las que son recibidos con beneplácito y aceptación. Este sería tema de otro trabajo, el reflexionar acerca del impacto que tienen esta dinámica de ayudantías en cuanto a lo intra-institucional. Nos quedamos con los dichos de las estudiantes. Con los efectos de sentido que tienen en cuanto al desarrollo de la profesión desde el lugar de la subjetividad, la formación de la identidad profesional y la empatía con las actividades cotidianas de la práctica. Por eso consideramos de sumo interés destacar el valor estratégico de los espacios de práctica que pueden potenciar ejercicios de praxis educativa y reconstruir los ámbitos de trabajo, realizando aportes que reivindiquen y potencien las prácticas escolares con un sentido crítico, pero a la vez solidario con el destinatario final, en este caso los docentes y alumnos de las escuelas públicas. Así, nos proponemos compartir esta experiencia mientras recibimos las experiencias de

otros, en una dinámica que nos permita recuperar y poner en consideración el componente ético a la par de los componentes técnicos que tradicionalmente orientaron la organización de estos tipos de espacios curriculares. Para ello, aún es necesario unificar criterios y revisar los postulados, en este caso oficiales -como es el diseño curricular- en su concreción plena en los espacios de práctica. De esta manera podremos interpelar nuestras concepciones educativas en torno a dichos espacios, a los saberes que los atraviesan y conforman, y a las identidades profesionales que pretenden formar.

### **Bibliografía**

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007) *Diseño curricular para la educación superior*. Buenos Aires: Autor.

GILROY, P. (1997) "El conocimiento profesional y el profesor principiante" En: Carr, W. (Ed.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. (pp. 87-100) Sevilla: DIADA.

GRUNDY, S. (1997) "Más allá de la profesionalidad" En: Carr, W. (Ed.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. (pp. 65-85) Sevilla: DIADA.

MENGHINI, R. (2015) "Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar" *Polifonías Revista de Educación*. IV. N° 6. (pp. 103-126).

SANTOS GUERRA, M. (1993) "La formación inicial. La metáfora del nadador" En: *Cuadernos de Pedagogía*. N° 220. (pp. 50-54) Barcelona.

TARDIF, M. (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

TIRAMONTI, G. (2001) *Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas

