

## EL AULA: UN ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE

Mg. Elsa Beatriz Cabrini  
Facultad de Educación Elemental y Especial - UNCuyo  
[elsacabrini@speedy.com.ar](mailto:elsacabrini@speedy.com.ar)

La ponencia se ha construido a partir de los datos empíricos obtenidos de una de las dimensiones de análisis de la investigación en curso sobre *“La reflexión que realizan los estudiantes durante la práctica y residencia pedagógica del profesorado de EGB 1 y 2, como estrategia de búsqueda y construcción del rol docente”*. En esta investigación se focalizó entre otros, el **aula** por considerarse que constituye un campo propicio para observar y recabar datos sobre el objeto de estudio.

El desempeño de los alumnos practicantes en las aulas que le son asignadas constituyen momentos especiales para los distintos actores que intervienen en esta instancia de formación docente, **el mismo practicante** que por primera vez asumirá una función para la que se ha estado *“preparando durante varios años”*<sup>1</sup> y que siempre *“sonó con ser maestro”*<sup>2</sup>, también para **el docente de la sección**, ya que se incorpora a la vida cotidiana del aula un nuevo integrante con el que comenzará a compartir propuestas pedagógicas, problemas, expectativas, a otorgar y ceder espacios de decisiones, de ejercicio de la autoridad y del poder, y al **docente de la institución formadora** por cuanto se constituye en el puente entre las instituciones, su función es la de mediar para que se cumplan los propósitos de cada una y de resolver en la inmediatez los más mínimos requerimientos para evitar tensiones y lograr un proceso pedagógico compartido. Se vive así la complejidad y dinamismo de las prácticas docentes. Prácticas que son consideradas como prácticas sociales específicas, históricamente condicionadas, que implican una actividad intencional en relación al conocimiento, una permanente puesta en práctica de procesos de mediaciones, un esfuerzo por la articulación entre teoría – práctica -y teoría, y un estar atento a las múltiples decisiones que se toman en el aula y en la institución.

Durante el período en que se concretiza la Práctica y Residencia, aproximadamente 6 meses, los/ las practicantes maestros viven y experimentan diferentes procesos de construcción del oficio docente. Es en este escenario donde se entrecruzan factores y circunstancias que muchas veces favorecen y otras obstaculizan la construcción del rol docente. La trayectoria escolar y personal de cada practicante, la formación teórica práctica obtenida durante su formación inicial, la relación con el docente del aula y las expectativas de éste, las características psicosociológicas de los alumnos, las particularidades de la institución y de la comunidad escolar, constituyen una trama de sentidos y significados que hace de cada encuentro un momento singular y único que le permite ir descubriendo, interpretando e identificándose y tejer un

---

<sup>1</sup> Palabras de una practicante que denominaremos A

<sup>2</sup> Practicante B

entramado de significados y sentidos sobre la práctica docente; de sentirse en un “no lugar”<sup>3</sup>, va construyendo “su lugar”, al respecto en el Taller final una practicante decía: “ *sentí una alegría inmensa al finalizar este período y los alumnos me pedían que no me fuera*”, otras decían “*la maestra me invitó a la fiesta de fin de año, quiere que comparta con los chicos este momento*”, y otra expresaba “*Justo cuando terminé el período de las prácticas, la maestra del grado tomó licencia, y en la escuela me pidieron si podía quedarme en el grado, llamaron a un reemplazo y como no se presentó nadie, por suerte, pude hacerlo...*”

Es durante este proceso y específicamente en el escenario del aula, que el/la practicante construye su rol, asume responsabilidades en cuanto a las decisiones que adopta, manifiesta un estilo personal, comienza a sentir cierta autonomía y seguridad, se ejercita en la gestión de las actividades áulicas, en varias ocasiones muestra su autoridad, tanto con los alumnos como con la elaboración de propuestas creativas, originales y adaptadas a las necesidades del contexto áulico e institucional.

Para poder captar e interpretar ciertos indicios y marcas que dieran cuenta del objeto de estudio, se incursionó en la vida cotidiana del aula y de la escuela en donde están incorporados. Las prácticas y hechos cotidianos se dan en la medida en que los sujetos que están participando de los mismos lo vivan como tal, Berger y Luckmann (1993: 37) dicen al respecto: “*...el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos..*”. Para poder descubrir sus pensamientos y analizar sus acciones la elaboración de descripciones densas por parte de los observadores, se constituyeron en instrumentos valiosos a la hora de comprender e interpretar los procesos que realizan los practicantes para construir su rol docente.

La vida cotidiana del aula donde los practicantes realizan los primeros desempeños docentes, se presenta como una realidad “*ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que (ellos) aparecieran en escena* (Berger y Luckmann, 1993: 39) ...., *se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparte con otros*”, este mundo es precisamente el que va conociendo, comprendiendo y significando para construir su rol docente.

Cada uno de los actores interactúan y se comunican entre sí. Cada uno acepta las objetivaciones por las cuales el aquí y ahora tiene una perspectiva del mundo que no es idéntica, perspectivas que no se superponen y pueden entrar en conflicto, aunque hay una correspondencia de significados compartidos, un sentido común de la realidad.

En la sala de clases, los actores que en él se encuentran comparten esta realidad de la vida cotidiana, es lo Berger y Luckmann han denominado “*situación cara a cara*”; es decir que todos

---

<sup>3</sup> Augé (1993:83) dice que un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar” .

tienen el mismo presente, intercambiando continuamente expresividades que a veces son interpretadas erróneamente. En este encuentro “cara a cara” cada una de las subjetividades está teñida a su vez por su biografía, dimensión que no puede recuperarse desde cada uno, haciendo un “alto”, interrumpiendo la espontaneidad continua de la experiencia y retrotrayendo deliberadamente la atención sobre sí mismo, es decir reflexionando. La reflexión que cada uno realiza, está ocasionada típicamente por la actitud que cada uno demuestre al otro, ya que ésta es una “respuesta de “espejo” a las actitudes del otro. Las situaciones “cara a cara” son sumamente flexibles, es decir que es prácticamente imposible imponer pautas rígidas a la interacción “cara a cara”, ya que como afirman estos autores las pautas impuestas son modificadas constantemente por la variedad de intercambio de significados subjetivos que se producen en estos momentos.

Los “alumnos y alumnas”, los “ practicantes maestros”, los “docentes de grado”, el “profesor de práctica” son aprehendidos en la realidad de la vida cotidiana, según Berger y Luckmann (1993:49), como pertenecientes a *“esquemas tipificadores, tipificaciones que afectan las interacciones entre los actores. Cada uno lleva la impronta de una tipificación que son recíprocas, y entran en “negociación” cuando se trata de una situación “cara a cara”; en algunas circunstancias esta negociación se impone de antemano.* El reconocimiento de las tipificaciones es el origen de cualquier orden institucional, pues la delimitación de los quehaceres de cada uno, implica que se compartan tanto los objetivos específicos como las fases de realización. Las formas de acción también se tipifican, acciones que requieren una objetivación lingüística, lo que permitirá que las mismas sean recurrentes y repetibles por cualquier actor del tipo asociado.

Retomando el problema de investigación, es decir cómo a través de la reflexión los practicantes construyen el rol docente, se alude a un grupo de sujetos que pertenecen a una determinada tipificación. Esta tipificación está anticipando la conducta que se espera que desempeñe en el aula, es más los mismos sujetos se aprehenden, no como individuos únicos sino como “tipos”, comparten con el grupo, características y desafíos, temores y ansiedades, seguridades e incertidumbres, experiencias previas y formación pedagógica, espacios, tiempos y exigencias. Con este cúmulo de características que los hacen pertenecer a una tipificación asumen las prácticas de la enseñanza desempeñando ciertos “roles”.

Los roles representan y se traducen en el “orden institucional”. En el caso que nos ocupa el rol que se atribuye a los practicantes maestros, el rol que se le atribuye a los alumnos, el rol que se le atribuye a la institución formadora de docentes, el rol que se le atribuye a la institución que recibe a los practicantes maestros, etc..

Comprender el desempeño de los practicantes maestros desde este marco teórico nos lleva a la necesidad de superar la tensión teoría práctica: Durante la etapa de formación inicial, desde los diferentes espacios curriculares han internalizado ciertas pautas y criterios de desempeño que se corresponden con el rol que asumirán en un futuro, con el deber ser, pero recuperando las voces de los practicantes este “deber ser” no siempre se corresponde con la realidad en cuanto

tal, la mayoría de los entrevistados manifestaron en algún momento *“una cosa es aprender cómo debemos ser, cómo debemos enseñar tal contenido o actuar en determinada situación y otra es estar en la clase ejerciendo “el rol”, con alumnos concretos, situaciones particulares, estilos diversos...”*, esta opinión es compartida con algunas docentes que han tenido practicantes, una de ellas expresó: *“... tienen muy buena formación académica, saben las últimas teorías y manejan marcos conceptuales valiosos, pero en el aula, cuando tienen que actuar y desempeñarse se notan muchas falencias, yo la oriento mucho sobre lo que debe hacer, sobre todo cómo manejar y tratar a los alumnos...”*

Desde estos marcos teóricos hemos incursionado en las prácticas áulicas para comprender cómo el practicante se va identificando y va asumiendo situaciones que hasta el momento le eran desconocidas, situaciones que pasan a integrar y transformar las representaciones que poseían con respecto al rol que deben desempeñar.

En estos nuevos escenarios en donde comienzan a desempeñarse como docentes, aparecen situaciones diversas, algunas han sido planificadas, sobre todo las propuestas pedagógicas, lo que implica la posibilidad de seleccionar estrategias, recursos y actividades de aprendizaje, secuenciar el contenido, etc., y otras que no han sido previstas ni planificadas, generalmente las que se refieren a las relaciones entre los alumnos, las normas de convivencia. Emergentes que surgen a diario en el aula y en la institución, propio de la misma complejidad y dinamismo con que se desarrolla la práctica pero que reclaman respuestas inmediatas tomando decisiones.

Tomar decisiones, correctas y responsables, es lo que se espera del practicante maestro, decisiones que institucionalmente se inscriben en lo que se espera de él, en el rol que desempeñarán. Considerar este aspecto, según Rosales (1998:284), *“implica partir de la consideración de la función docente como una profesión en la que lejos de una actuación rutinaria, automática, se debe hacer uso de numerosas informaciones en situaciones complejas y variantes en las que el profesor ha de adoptar decisiones contextualizadas”*.

La Práctica y Residencia se constituye en un espacio curricular en el que confluyen varios elementos que lo hacen el más adecuado e integrado para que puedan construir el rol profesional, se constituye en un momento único por que en él se conjugan voluntades individuales e institucionales, hay docentes que lo orientan, lo apoyan y le crean los espacios para su crecimiento profesional y personal, cuenta con instituciones reales y escenarios propios, con alumnos y actividades pedagógicas didácticas concretas, tiene sus vivencias y sus experiencias, algunas favorables y otras no tanto, pero todas válidas a la hora de conformar su rol. *“El conocimiento profesional se genera a través de la experiencia, las teorías se traducen en pensamiento práctico que analiza la situación en el aula y formula modos peculiares de hacer. Supone un caudal de ideas que se adquieren en la vida diaria o en el ejercicio de la ocupación profesional, supone habilidad, pericia, sentido de la oportunidad, del cómo y cuándo. Se podría afirmar que es un saber*

*hacer en el manejo de la situación cotidiana de la clase*” (Mingorance Díaz (1991), citado por Santos Guerra, M. A. (2001:141)

Desde los análisis de los referentes empíricos se han podido señalar varios niveles en los que el practicante maestro toma decisiones. Hay:

- decisiones con respecto a la organización del aula y normas de convivencia,
- decisiones relacionadas por el desarrollo de la propuesta pedagógico didáctica,
- y decisiones que no asume y delega la misma en otro referente válido, como es el docente de la sección.

Estos diversos niveles de decisiones corresponden al ámbito áulico, quedando prácticamente nulas las decisiones que los practicantes maestros puedan tomar con respecto a lo institucional.

Cada nivel se presenta con toda su complejidad, son muy específicos pero q la vez están interrelacionados unos con otros. Los practicantes maestros reconocen la existencia de los mismos, pero también advierten la dificultad para poder captar los emergentes de cada uno y actuar, es decir de ser capaces de tomar decisiones acertadas frente a cada situación.

Las voces de algunos practicantes dan cuenta de lo anterior:

*-“Trato de tener todo pensado y preparado, pero, por ejemplo, el otro día en la mitad de la hora de clase, estaba explicando y uno de los chicos tiró un lápiz y lastimó al compañerito, no supe qué hacer, si seguir con la clase, llamarle la atención o salir con el alumno al que habían lastimado...”*

*-Qué hiciste?*

*-“Menos mal que estaba la maestra del grado, ella se fue a la dirección por que después me dijo que cualquier accidente que le ocurra a algún alumno, hay que dejarlo asentado en un formulario y llamar al servicio médico de emergencia...”* (Entrevista Practicante C- 2005)

En otro registro se lee:

*-Muchas veces no sé cómo actuar en el aula, no sé si le puedo llamar la atención a los alumnos..... aunque ellos saben que yo no tengo la autoridad que tiene la señorita...”*

*- A qué acuerdo llegaron con la maestra del grado?*

*- Ella me apoya y me deja para que decida sola, pero a veces no me animo, antes de decidir la miro para tener su aprobación... (Conversación mantenida con una practicante al finalizar una hora de clases. Practicante A- 2006)*

Sin lugar a dudas que tomar decisiones en estos niveles, no les resultan fáciles los practicantes maestros. La multiplicidad de factores que constituyen la práctica reclaman una mirada atenta, oportuna, reflexiva que les permitan asumir ciertas responsabilidades y actuar en consecuencia, tal como se espera que lo haga, aquí reside la esencia de nuestro objeto de investigación, es decir cómo construyen su rol docente.

A continuación, a partir de las voces que practicantes y maestros han aportado a esta investigación, se analizarán la toma de decisiones en uno de los ámbitos enunciados previamente, el que se refiere al aula.

- decisiones con respecto a la organización del aula y normas de convivencia.

El contexto áulico remite a un escenario complejo, porque está atravesado por la “pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y una fuerte dosis de implicación personal” Gimeno Sacristán, citado por Edelstein y Coria (1995:18). Es en este escenario, espacio de la práctica docente, donde el practicante maestro se encuentra en un principio como ajeno, pero que con el transcurrir de los días y con el reconocimiento que alumnos y maestros le brindan, comienzan a sentirse más cómodo y a identificarse no solo con el espacio físico y con el grupo sino con lo que se espera de él.

Las relaciones entre los actores que comparten este escenario, se construyen en la medida en que éstos entran en relación, se comunican y trabajan juntos; según Ariti (1988) las interrelaciones, se constituyen en relación al otro. En esta relación influyen las características tanto de los alumnos como del mismo practicante, del espacio que va ocupando y que el docente titular va confiando y otorgando. El/la practicante va identificándose con el docente, observa cómo actúa, cómo se relaciona con los alumnos, con los padres, las normas de convivencia del aula, los rituales, reconoce los acuerdos y significados que en la institución y en el aula se han construido y naturalizado. Situaciones propias de la cultura institucional, que en un principio aparecen como extrañas comienzan a comprenderse y a asumirse. Estas situaciones reclaman que tomen ciertas decisiones y así, según sus propias voces, van disminuyendo la tensión entre lo que es, lo que quisiera hacer y lo que los demás esperan que sea. El practicante maestro se mueve entre dos realidades, la formación recibida y la práctica concreta en el aula, la teoría y la práctica; lo que quisiera hacer y lo que puede hacer atendiendo a la realidad de los alumnos. Un practicante decía al respecto: *“Yo llegué a la escuela con una imagen ideal de los alumnos, de los docentes, de la misma escuela, una imagen que construí desde la teoría, y los primeros días el choque fue muy grande, muchas cosas se presentaban como desconocidas y no podía hacer nada, a pesar de que la maestra me daba el lugar y me alentaba para que asumiera la conducción del grupo, yo no podía, veía como dos mundos diferentes, pero con el paso del tiempo y con la observación y conocimiento de los mismos alumnos, pude ir acercando las posiciones y poder dar clases más tranquilo”* (Practicante Carlos)

Aparecen toma de decisiones acertadas en cuanto a la organización del aula y el reconocimiento de la autoridad por parte de los alumnos

Al- *señorita, puedo ir al baño?*

Practicante- *cuando vuelva el compañero que recién ha salido podrás ir”*

En otros registros se lee

(Hay mucho bullicio en clase) "... la practicante pone música suave para lograr nuevamente la calma y que se reestablezca el clima de trabajo". ( en pocos minutos el grupo ha vuelto a su trabajo en un clima de armonía)

*"Entramos al aula y la Practicante pone en práctica una técnica para hacer que los niños se ordenen y puedan atenderla".*

*"Un alumno pelea por un lápiz, la Practicante se acerca y lo calma resolviendo la situación planteada. Pide silencio y retoma la clase"*

Estas y otras manifestaciones de atención a los alumnos y al logro de un clima de convivencia con la adopción de decisiones adecuadas a los momentos puntuales de las clases, dan cuenta no solo del nivel de conocimiento logrado por la practicante de los alumnos, las normas de convivencia y el estilo que utiliza la maestra, sino también de un posicionamiento con respecto a la adopción de una perspectiva teórica con respecto a las normas de convivencia en este caso. Las respuestas que en cada caso se brindan, no se basan en una decisión espontánea ni instintiva, sino que son respuestas que tienen en cuenta tanto las necesidades de los alumnos como del grupo en general, los acuerdos áulicos e institucionales. Decisiones como las anteriores permiten la construcción de la autoridad de manera natural y posicionarse ante los alumnos, el docente y la institución. Estas y otras decisiones adoptadas por el practicante maestro en los otros niveles de decisiones enunciados anteriormente, permiten que éstos vayan construyendo sus esquemas decisionales, al decir de Shavelson (1986:176), "son patrones más o menos estables con que se resuelven las distintas situaciones que plantea la práctica. Un esquema es una representación situada entre el concepto y la percepción. Se relacionan con las estructuras y rutinas a través de las cuales los docentes toman decisiones basándose en la interpretación que hacen del contexto. Los esquemas decisionales van conformando el "habitus profesional" Bourdieu (1977) , esquemas adquiridos puestos en acto en las prácticas cotidianas.

No obstante lo analizado precedentemente, se han recuperado la voz de una practicante en la que reconoce lo inoportuno de una decisión adoptada con respecto a un alumno. Una practicante dice: " no pensé en las consecuencias que podría tener al permitir salir del aula a uno de los alumnos solo, la maestra los acompaña para evitar algún accidente, se enojó mucho conmigo, menos mal que el chico volvió bien al aula...". En esta situación reconoce la falta de reflexión pero también se desprende la falta de conocimiento de las rutinas, normas y pautas establecidas con anterioridad, al respecto Imbernón (1994) afirma que "La función docente se encuentra en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que está comprometido".

Esta anticipación de los resultados de la investigación, ha permitido significar y valorar de distinto modo la propuesta de la práctica y residencia pedagógica, rescatando los procesos que los practicantes llevan a cabo en diversas situaciones pedagógicas, analizándolas y reflexionando

colectivamente, en el sentido de hacer explícito todo el desempeño de los practicantes maestros y de posibilitar procesos de reflexión y de construcción, proceso en el que entra en juego lo que ellos son, lo que sienten, lo que piensan, lo que desean y lo que pueden hacer como futuros docentes, conformando lo que Alicia Gutiérrez (1995:68), define como “sentido práctico”, “...implica el encuentro “cuasi milagroso” entre un habitus y un campo social, es decir, entre la historia objetivada y la historia incorporada.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AGENO, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación*, Cuadernos de Formación Docente N° 9., U.N.R: Rosario.
- ARISTI, E. y otros (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*, DIE CIEA del IPN, México.
- AUGE, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BERGER y LUCKMANN (1993). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu
- BOURDIEU, P. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: GEDISA..
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo,
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.*, Madrid: Morata.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs.As.: Paidós.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GUTIÉRREZ, A. (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Misiones: Edit. Universitaria,
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- IMBERNON, F.(1994). Documentos de Cátedra Universidad de Barcelona
- REMEDEI, E. (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. UAMetropolitana
- ROSALES, C. (1998). *Aproximación a la función docente*, Santiago de Compostela: Tórculo ed.
- SALINAS, D. (1993). *El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión*. Valencia: Signos.
- SANJURJO, Liliana, (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001), *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina: Homo Sapiens.
- SHAVELSON, R. (1986). *Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores*. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva, (Compilador: Villar Angulo, L.) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZEICHNER, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Monográfico El Profesorado. Cuadernos de Pedagogía N° 220. Fontalba. Barcelona