

## **Dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes: los componentes estructurantes de una comunidad de prácticas**

*Device for supporting beginning teachers: the structuring components of a community of practice*

*Dispositivo de apoio a professores iniciantes: os componentes estruturantes de uma comunidade de prática*

Elena Barroso<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5360-0366>

Lorena Cruz Garcette<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza – Argentina. E-mail: edistancia@ffyl.uncu.edu.ar.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza – Argentina. E-mail: lorenacruzgarchette@gmail.com.

### **Resumen**

El artículo se refiere a un trabajo de investigación que tiene por objetivo analizar y documentar el diseño y el desarrollo de una comunidad de prácticas como dispositivo formativo para el acompañamiento a docentes principiantes, egresados de un profesorado de grado universitario en ciencias de la educación, que se inician como profesoras en las asesorías pedagógicas de centros de enseñanza secundaria (CENS), pertenecientes a la educación permanente de jóvenes y adultos, en Mendoza, Argentina. El trabajo se encuadra en los fundamentos de las comunidades de práctica, en el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y en la noción de dispositivo formador. La metodología de investigación es el estudio de caso bajo la perspectiva hermenéutico-interpretativa. El escrito tiene por objetivo presentar algunos avances de los resultados de investigación que refieren a los componentes objetivos de este dispositivo pedagógico: encuadre espacial y temporal, encuadre teórico de los modos de trabajo, temas y problemas de tratamiento, componentes cognitivo y emocional, sujetos y funciones. Este conjunto de componentes dispone y crea un escenario y una dinámica que permiten que las prácticas de acompañamiento tengan lugar y que, además, las mismas estén centradas en el análisis y reflexión de la práctica del docente principiante, lo cual habilita a postular a las comunidades de práctica como un dispositivo pedagógico propicio para la formación de los principiantes.

**Palabras clave:** Comunidad de prácticas. Dispositivo pedagógico. Formación centrada en la escuela. Análisis de la práctica docente.



### **Abstract**

*This paper refers to a research work that aims to analyze and document the design and development of a community of practice as a training device for the support of beginning teachers, graduates of a university degree program in education sciences, who start working as teachers in the pedagogical consultancies of secondary schools, in the framework of the continuing education of young people and adults, in Mendoza, Argentina. The work is framed by the foundations of communities of practice, school-centered teacher professional development, and the notion of the training device. The research methodology is a case study under the hermeneutic-interpretative perspective. The aim of the paper is to present some advances in the research results that refer to the objective components of this pedagogical device: spatial and temporal framing; theoretical framing of the work methods; themes and problems of treatment; cognitive and emotional components; subjects and functions. This set of components provides and creates a scenario and a dynamic that allows the support practices to take place and that is also centered on the analysis and reflection of the practice of the beginning teacher, which enables us to propose the communities of practice as a pedagogical device conducive to the training of beginners.*

**Keywords:** *Community of practice. Pedagogical device. School-centered training. Analysis of teaching practice.*

### **Resumo**

*O artigo refere-se a um trabalho de pesquisa que visa a analisar e documentar o desenho e o desenvolvimento de uma comunidade de práticas como dispositivo de formação para o acompanhamento de professores iniciantes, formados em Licenciatura em Ciências da Educação, que começam como professores nas consultorias pedagógicas de escolas secundárias, pertencentes à educação permanente de jovens e adultos, em Mendoza, Argentina. O trabalho enquadra-se nos fundamentos das comunidades de prática, no desenvolvimento profissional docente centrado na escola e na noção de dispositivo formativo. A metodologia de pesquisa é o estudo de caso sob a perspectiva hermenêutica-interpretativa. O objetivo do artigo é apresentar alguns avanços dos resultados da pesquisa que se referem aos componentes objetivos deste dispositivo pedagógico: referencial espacial e temporal, referencial teórico das formas de trabalhar, temas e problemas de tratamento, componentes cognitivos e emocionais, sujeitos e funções. Este conjunto de componentes fornece e cria um cenário e uma dinâmica que permitem a realização de práticas de acompanhamento, e que também estejam enfocadas na análise e reflexão da prática do professor iniciante, o que possibilita a postulação de comunidades de prática como um dispositivo pedagógico propício para a formação de iniciantes.*

**Palavras-chave:** *Comunidade de práticas. Dispositivo pedagógico. Formação centrada na escola. Análise da prática docente.*

## **1 Introducción**

El acompañamiento a docentes principiantes ha adquirido relevancia, entre otras razones, por los resultados de investigaciones que han documentado las problemáticas del inicio

y de la inmersión profesional, y lo han caracterizado como un periodo, dentro de la trayectoria profesional, que en general ha sido invisibilizado.

Como campo de estudio, ya cuenta con un cuerpo teórico importante sobre el shock del inicio y sus consecuencias, sobre la formación de docentes mentores, la gestión de programas de acompañamiento y su inclusión en políticas de formación docente.

También es un logro que actualmente se considere al periodo como parte de la formación docente continua (FDC) y, por ende, que sea alcanzado por los avances en este ámbito entre los que destacamos a la perspectiva del *desarrollo profesional docente (DPD) centrado en la escuela*, definida como perspectiva situacional, contextual y ecológica del desarrollo profesional docente (BAUTISTA; ORTEGA, 2015).

En esa perspectiva ubicamos, en lo que al acompañamiento a docentes principiantes se refiere, al modelo de mutua formación y retroalimentación, caracterizado por formas de trabajo colaborativas entre pares con diferentes trayectorias y niveles de desempeño en las cuales quienes acompañan tienen la tarea de “ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática, esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza” (VEZUB; ALLIAUD, 2012, p. 43).

Entre las experiencias y programas que determinan una variedad de modos de concretar el acompañamiento a principiantes se distinguen el apoyo profesional entre pares (co-diseño, co-desempeños y co-observaciones), trabajos en pequeños grupos, seminarios y talleres de educadores, sesiones de microenseñanza, redes de docentes, desarrollo de proyectos, grupos de reflexión sobre la práctica, ateneos (Vezub, 2012; Alem *et al.*, 2014; Bautista; Ortega, 2015). De acuerdo a esta variedad de modalidades, conformar una comunidad de prácticas (CP) con la pretensión de que funcione como dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes resulta ser una propuesta innovadora.

Además, de acuerdo a lo que documentan algunas experiencias (BAUTISTA, *et al.*, 2015), las comunidades de práctica y las de aprendizaje, en el marco de la formación docente, han tenido su desarrollo como grupos o equipos de investigación-acción, o equipos de investigación basada en diseño – lo cual permite interpretar cierto atravesamiento de la práctica de la investigación – o bien como proyectos de implementación de determinadas metodologías

de enseñanza; pero estos desarrollos pertenecen a iniciativas de formación docente en general, por lo que interesa avanzar en experiencias para los docentes principiantes.

La iniciativa de diseñar, desarrollar y, a la vez, investigar una CP para el acompañamiento a docentes principiantes deviene del propósito de contribuir con los procesos de inmersión en la práctica docente y de hacerlo enmarcados en este modelo de mutua formación, centrado en la práctica del docente principiante. A la vez, el proyecto de investigación persigue el objetivo de aportar conocimiento sobre el diseño y el desarrollo de una CP como dispositivo formativo, considerando lo relevante que puede resultar esta modalidad en el acompañamiento y en la construcción de la identidad profesional docente.

En base a ello, en el marco de una institución universitaria formadora de docentes se construyó una comunidad de prácticas destinada al acompañamiento de profesoras principiantes, graduadas en ciencias de la educación, con desempeño efectivo en las asesorías pedagógicas de los centros de enseñanza secundaria de la educación permanente de jóvenes y adultos pertenecientes al sistema educativo de la provincia de Mendoza, Argentina.

En este artículo se presentan algunas de las características que adopta la comunidad de prácticas, específicamente se describen los componentes objetivos de este dispositivo pedagógico, que, en conjunto, dan encuadre y permiten procesos subjetivos y formativos configurados en torno al análisis de la práctica docente.

## 2 La red conceptual

El marco teórico de la investigación corresponde a los desarrollos teóricos sobre las comunidades de práctica, el desarrollo profesional docente y los dispositivos de formación, entre los cuales se ha conformado una red conceptual para sostener al trabajo.

Por un lado, el concepto de comunidad de práctica (CP), tal cual lo expone Wenger (2001), resulta ser un punto de entrada a un marco conceptual más amplio en el que convergen explicaciones sobre la participación, el contexto socio-cultural, el conocimiento y el aprendizaje. Resulta una entrada a las explicaciones de los *procesos participativos situados en una práctica* que dan lugar al aprendizaje.

Una CP “es un grupo de personas ligadas por una práctica en común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica en común” (WENGER, 1998, en

VÁSQUEZ, 2011, p. 3). Una CP cuenta con intencionalidades propias y auténticas para reunirse y sostenerse, ya que se organiza en torno a aquello que realmente les interesa a sus miembros.

Primariamente la noción de CP fue estudiada en situaciones de aprendizaje en contextos de aprendizaje informal, y no en contextos escolares o de instrucción. La investigación etnográfica de las formas de participación de las personas en CP permitió concentrarse en las relaciones entre éstas y los contextos sociales en los que tenían lugar. Estos últimos no resultan ser una variable externa, sino por el contrario, algo inseparable de las acciones humanas; en esos entornos informales el aprendizaje es una consecuencia de la participación en las prácticas sociales. Estas conclusiones obligan a considerar otra concepción del aprendizaje diferente de las acostumbradas interpretaciones que hacemos para los entornos formales de aprendizaje.

Wenger (2001) distingue tres dimensiones esenciales en toda comunidad de prácticas:

- una práctica en común, un hacer que se comparte entre sus miembros, con el cual se identifican y además hacen crecer o cambiar. No se trata solo de la reunión de personas, debe haber una práctica que compartan y por medio de la cual aprenden, dado que la participación en la misma es lo que conlleva hacia el logro de una identidad, no solo de cada uno como miembro, sino también de la práctica misma.
- Un compromiso mutuo: normas y reglas de trabajo o de funcionamiento que se autodeterminan, acuerdos y compromisos dentro de la comunidad y para la comunidad; especialmente hay un compromiso por el aprender juntos, interacciones que van en ese sentido y que le diferencian de la simple agrupación.
- Un repertorio compartido: lenguajes, conocimientos y producciones en común que se construyen y crecen de acuerdo al ciclo de vida de la comunidad.

Desde nuestro punto de vista, las comunidades de prácticas resultan poderosas para comprender los procesos de apropiación de conocimiento en entornos sociales cotidianos en los cuales, y por medio de los cuales, las personas no solo se socializan, adquieren normas y formas de proceder, sino que, además, constituyen en esas prácticas sus identidades sociales. Llevada al plano que nos interesa indagar, esta categoría teórica resulta potente para interpretar los procesos de participación de los miembros de una comunidad y la construcción de una identidad profesional.

Dicho de otro modo, pertenecer a una CP implica poseer un conocimiento que se ha experimentado, no se trata sólo de significarlo desde el discurso. La participación en esa

práctica implica modos de hacer que también encierran un modo de ser, por esto sostenemos que la participación en una CP colabora en la construcción de una identidad docente que permite al profesor joven aprender a formarse con otros, en prácticas horizontalizadas, reflexivas y comprometidas con un sentido social de la enseñanza y de la educación.

Por su parte, el desarrollo profesional docente (DPD) *centrado en la escuela* apuesta por propuestas “situadas”, es decir, por una formación docente en la que se considere el contexto sociocultural en el que se dan las problemáticas y los marcos sociales y políticos en los que éstos se estructuran.

El modelo centrado en la escuela surgió como una tendencia alternativa al desarrollo de la capacitación docente como necesidad de cubrir un déficit, o como instancias definidas desde arriba hacia abajo, es decir, desde las necesidades de los gobiernos escolares hacia las escuelas, y desde éstas hacia el sector docente, modelo que recibió críticas no solo por la debilidad de su impacto, masividad, homogeneidad, corta duración y por la descontextualización, sino también por la desconsideración del saber docente (DUHALDE, 2017). En cambio, el DPD centrado en la escuela, como perspectiva ecológica (BAUTISTA; ORTEGA, 2015), supone considerar al docente como un adulto, trabajador y portador de saberes, por lo que se piensa en relaciones horizontales y colaborativas entre docentes y formadores.

Existen puntos en común entre el desarrollo conceptual de las comunidades de práctica y este modelo de DPD centrado en la escuela, no solo por la perspectiva del aprendizaje situado y su consecuente consideración del contexto social, sino también por la concepción de la práctica y del tipo de saberes que se requieren para intervenir en la misma, es decir, un conocimiento práctico.

Antropólogos prestaron atención a los procesos de participación en prácticas laborales en las que el conocimiento circulaba de manera más efectiva y productiva que mediante procesos convencionales de transmisión, cursos y seminarios de capacitación, manuales de procedimiento, algoritmos y diagramas de flujo, o protocolos de tareas que en sí condensaban el conocimiento construido, pero que resultaban asépticos de los gajes del oficio. Estos estudios, si bien derivaron en la gestión del conocimiento en empresas y organizaciones, refieren a ese conocimiento práctico que poseen los sujetos en forma tácita y explícita y que se comparte de manera singular ante la intervención en un problema de la misma práctica.

Las comunidades de práctica en el ámbito de las organizaciones laborales toman relevancia por el valor del conocimiento implícito en las prácticas de sus integrantes; éste es

considerado un bien intangible que ejerce impacto en los fines productivos, como tal se requiere de su gestión, aunque conseguir capturar ese conocimiento en páginas de manuales o en bases de datos no sugiere otra cosa que fosilizarlo, ya que el mismo es dinámico, y su desarrollo depende de las interacciones de las personas alrededor de los problemas prácticos de un determinado contexto. La diferenciación entre información, conocimiento y saberes se devela claramente en los problemas y sus soluciones, ya que se puede contar con toda la información necesaria y con los mejores expertos, pero el conocimiento – de naturaleza social – sobre un determinado asunto subsume a las interacciones que le dieron origen, a las prácticas que lo convocaron y a los significados del entorno cultural en que surgieron.

El modelo de DPD reclama la centralidad de la práctica y su contextualización para la formación docente continua y considera que la intervención en la práctica requiere de una conversación permanente con la misma. En esa conversación interviene un conocimiento tácito, pero también la reflexión sobre el mismo, su origen y poder para resolver las situaciones.

La literatura que se refiere a los programas de acompañamiento a docentes noveles permite reconocer las modalidades en las que se concretan los mismos (en algunos casos se distinguen como “dispositivos”, aunque no respeten el significado enteramente, ya que a veces está asociado a dinámicas y experiencias fragmentadas entre sí). Entre tales modalidades, las CP no son las que predominan, por lo que considerarlas como un dispositivo para el acompañamiento resulta innovador, aunque lo que se ha pretendido en la investigación que documentamos es aprovechar las formas, sentidos y significados de los modos de participación en una comunidad de prácticas profesionales.

Un dispositivo pedagógico es una totalidad que reúne a diversas instancias, actividades, personas y técnicas conjugadas en tiempos, espacios y recursos dispuestos para organizar una experiencia de aprendizaje o de formación. “La sumatoria de ofertas distintas sin integración, la linealidad como lógica predominante no es un dispositivo. Se trata, por lo tanto, de una lógica de conjunto, de una combinatoria que requiere ser elaborada y pensada en sus articulaciones como propuesta global” (SOUTO, 2019, p. 10)

El dispositivo pedagógico, que no es el terapéutico, busca en el trabajo grupal la emergencia de procesos reflexivos que colaboren en la transformación del sujeto. Los elementos del artificio deberían estar organizados en función de propiciar estos procesos reflexivos antes que en transmitir conocimiento.

Esta concepción de dispositivo es la que ha guiado la comprensión del diseño y del desarrollo de la comunidad de práctica que analizamos, en tanto y en cuanto la categoría permite revelar significados explícitos e implícitos; analizar lo que ahí sucede, pero también cómo sucede; organizar condiciones para su práctica; provocar actitudes y reflexiones transformadoras de los sujetos y de lo instituido, sobre todo en materia de acompañamiento y formación docentes.

Como tal, es un constructo riquísimo para estudiar la organización de la experiencia en sus dimensiones cognitiva, vincular, afectiva, epistemológica, estratégica, y también en cuanto al tiempo, el espacio, las interacciones, las producciones y relaciones con la práctica.

En consecuencia, este constructo conceptual y práctico permite la comprensión de una forma alternativa de desarrollar la experiencia respecto a la forma más clásica de la formación docente continua, resumida en el modelo centrado en el déficit, ya que el acompañamiento a docentes principiantes es un “trabajo que excede la transmisión de información, el pasaje de materiales y recursos para la enseñanza” (VEZUB; ALLIAUD, 2012, p. 46) en el que se requieren modos diferentes de intervención.

### **3 Estudiar la comunidad de prácticas**

La metodología de investigación es el *estudio de casos* que se inscribe en la perspectiva hermenéutica-interpretativa. Las investigaciones de estudio de casos se caracterizan por ser empíricas, por abordar fenómenos contemporáneos en forma holística y significativa en su contexto natural y por estar orientadas a responder cómo y por qué de los fenómenos que estudia (NEIMAN; QUARANTA, 2006).

De acuerdo a la tipología de casos nuestro estudio se corresponde con los estudios intrínsecos de casos (STAKE, 1999). En los estudios intrínsecos no hay selección de casos; el caso está definido por el problema mismo, y “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (STAKE, 1999, p. 16).

También puede definirse como *estudio de caso único*, en el cual el caso es algo específico, complejo y en funcionamiento (STAKE, 1999), tal como lo es una comunidad de prácticas para el acompañamiento a docentes principiantes.



Lo particular de este estudio es que al caso hubo que diseñarlo. Es decir, para estudiar la comunidad de prácticas, antes hubo que diseñarla. La preparación de dicho diseño no fue aleatoria, sino que estuvo guiada por nociones básicas de la investigación basada en diseño (IBD) (RINAUDO, 2018), la cual aporta rigurosidad a la construcción del caso al definir distintas actividades que deben realizarse antes de diseñar.

Esas actividades son, entre otras, realizar un estudio de las condiciones de partida, que, en este caso, supone efectuar un análisis de la situación contextual de los docentes principiantes egresados de la institución formadora que fue referente empírico y de la institución misma en cuanto a los programas de acompañamiento y de perfeccionamiento docente. Otra de las actividades consiste en la definición de las expectativas de aprendizajes que se esperan lograr a partir de la implementación del diseño elaborado.

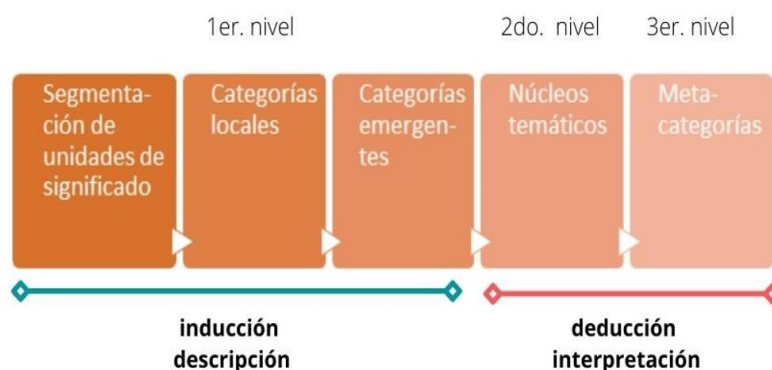
Con estas orientaciones de la IBD se delineó la construcción de la CP, contextualizada en el profesorado de Ciencias de la Educación, carrera de grado de una institución universitaria formadora de docentes, del cual eran egresadas todas las participantes.

Específicamente la CP fue integrada por profesoras, de dicha institución y con distintos niveles de experticia y trayectoria en la práctica docente, y por profesoras principiantes, egresadas de dicho profesorado, con desempeño en la asesoría pedagógica de centros de educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) de la provincia de Mendoza, en Argentina. Ese ámbito de desempeño laboral fue el área de conocimiento que constituyó esta comunidad.

Una vez diseñada la CP, se procedió a su desarrollo o implementación. El trabajo de campo, correspondiente al estudio de casos propiamente dicho, se concentró en el desarrollo de la CP. La recogida de datos se realizó mediante observación participante, entrevistas y observación de documentación. Se observaron todas las reuniones presenciales de la CP y también los intercambios en el entorno virtual; se instrumentaron entrevistas a las integrantes, tanto a las docentes principiantes como a las docentes moderadoras de la comunidad, y se procedió a la observación de documentación interna de la CP.

La observación participante del desarrollo de la CP se instrumentó desde la fase de sensibilización hasta el primer año de desarrollo, lo cual permitió contar con un suficiente corpus de datos. El proceso de análisis se estructuró en tres niveles: el de la segmentación de unidades de significado, identificación de categorías locales y definición de categorías emergentes; el de los núcleos temáticos; y el de las metacategorías.

**Figura 1** – Niveles del proceso de análisis.



**Fuente:** Elaboración propia

Los núcleos temáticos que surgieron fueron

1. Flexibilidad del diseño
2. El dispositivo técnico pedagógico: las disposiciones objetivas
3. Participación protagónica
4. Problemas prácticos del principiante
5. Prácticas de acompañamiento
6. Proceso de reflexión sobre la práctica
7. Construcción de la identidad del asesor pedagógico en el centro de enseñanza secundaria (CENS)
8. Aprendizajes y significados.

En esta comunicación desarrollamos el núcleo temático 2: El dispositivo técnico pedagógico, que se refiere a las disposiciones objetivas que evidencian que la comunidad de práctica está centrada en el análisis de la práctica de las docentes principiantes, es decir, en su desempeño como asesoras pedagógicas en los centros de educación de adultos.

## 4 La comunidad de prácticas como dispositivo pedagógico: componentes estructurantes

El análisis del desarrollo de la CP permitió identificar en la misma un dispositivo, es decir, un conjunto de componentes cuyos caracteres disponen y crean un escenario y una dinámica que permiten que las prácticas de acompañamiento tengan lugar y que, además, las mismas estén centradas en el análisis y la reflexión de la práctica del docente principiante. Esto es lo que nos permite identificarla como un dispositivo, un aparato complejo e integrado por varios elementos que obran de acuerdo a un fin, en el que las partes se disponen para facilitar una acción, o bien una producción.

Estos componentes no tienen el mismo valor o la misma fuerza por separado o fuera del conjunto, como indica Souto (2019): “la sumatoria de ofertas distintas sin integración, la linealidad como lógica predominante no es un dispositivo. Se trata, por lo tanto, de una lógica de conjunto, de una combinatoria que requiere ser elaborada y pensada en sus articulaciones como propuesta global” (p. 10).

Guiados por esa lógica en el análisis, se pudieron identificar: el encuadre espacio-temporal y el encuadre teórico de trabajo, temas y tipos de problemas, dinámicas en las que aparecen lo cognitivo y lo afectivo, sujetos y funciones. Son componentes que no sólo deben describirse como tales, sino como dinámicos y compositores del dispositivo como estrategia pedagógica centrada en el análisis de la práctica.

**Figura 2** – Componentes del dispositivo pedagógico.



**Fuente:** Elaboración propia

El **encuadre espacio-temporal** del dispositivo estuvo dado, desde el inicio, por los acuerdos conseguidos en la CP respecto al dónde y cuándo reunirse. La CP mantuvo una temporalidad y frecuencia en las reuniones presenciales y tuvo como espacio a la institución formadora en la mayoría de las ocasiones. En este sentido, se procuró ocupar espacios que permitieran, desde el mismo mobiliario, la reunión, por eso se eligió una sala con una mesa de trabajo en el centro alrededor de la cual se ubican las sillas. Es decir, la sala no reviste la clásica forma de las aulas compuestas por los pupitres y bancos. Un dispositivo no es sólo un artefacto, sino también una disposición, y en este sentido el espacio y sus condiciones tienen importancia porque permiten la congregación en torno al diálogo y no alrededor de las formas de la transmisión. En cuanto a los tiempos de las reuniones, las mismas se desarrollaron en tiempos holgados, cerca de las dos horas y media.

**Encuadre general del modo de trabajo.** De acuerdo a la literatura dedicada a la reflexión sobre la práctica, para que la misma tenga lugar se requiere de un encuadre de trabajo con ciertas pautas y modos de tratamiento. En el caso, ese encuadre estuvo dado a partir de los acuerdos de marcos conceptuales y procedimentales que se refieren no sólo a la reflexión sobre la práctica, sino también a qué es y cómo funciona una CP, a la perspectiva del desarrollo profesional docente – explícitamente diferenciada de la perspectiva centrada en la capacitación por déficit –, a la justificación de las prácticas de acompañamiento, al aprendizaje colaborativo.

Hay pistas explícitas en los encuentros que aluden a este encuadre, otras son más implícitas y se inducen de la interpretación de las situaciones.

El encuadre contornea las formas de participación que proponen una dinámica distinta a las de la clásica capacitación docente, aquí “no hay clases, pero eso no significa que no se pueda tener una clase con expertos en temas en que se necesite saber más” (Coord.1-Reg. 2).

Esas formas de participación configuran otras, como, por ejemplo, las que posicionan al conocimiento no como transmisión, sino como construcción conjunta y resultado de la reflexión sobre la práctica; la colaboración como forma de trabajo; relaciones simétricas en las que quien acompaña y quien es acompañado tienen la misma jerarquía.

**Temas y problemas de tratamiento.** Los problemas que se trataron en el seno de esta CP estuvieron centrados en la práctica del docente principiante y en la construcción de su identidad como profesional de la educación en los centros de educación secundaria para jóvenes

y adultos, conocidos como CENS. En este sentido, la CP adoptó un franco enfoque situacional, ya que siempre se partió de problemáticas vivenciadas y propuestas por sus protagonistas.

A diferencia de otros modos de la FDC, en este caso no hay una agenda de temas programados; los asuntos que se tratan, en su mayor parte, responden al compás de los problemas que vivencian las principiantes, entre los cuales destacamos dos: la construcción del rol de asesoras pedagógicas en el CENS y la implementación de un nuevo currículum en la educación permanente de jóvenes y adultos.

Desde luego, la innovación curricular implica un doble juego de inicios: profesoras recién iniciadas en un proyecto curricular recién iniciado, lo que justifica doblemente el acompañamiento. En este escenario, la práctica docente resulta compleja no solo para los nuevos, sino para todo el profesorado y para la gestión directiva.

Las integrantes de la CP optaron explícitamente por el tratamiento de *problemas prácticos* antes que por *problemas instrumentales*.

“Porque nosotras también nos imaginábamos esto de resolver lo técnico más rápido y tal vez la virtualidad nos ayude en eso. Pero el análisis de las situaciones que tengan que ver con la reflexión sobre la práctica..., esas cuestiones más profundas, tal vez las tengamos que lograr acá, en el encuentro presencial” (Coord. 1- Reg. 2).

La opción por los problemas prácticos está relacionada con la idiosincrasia de las CP en sus versiones más espontáneas. De acuerdo a los estudios de Lave y Wenger (1991), las personas que conforman una CP se reúnen en torno a una práctica desde la participación en la misma y, en esas interacciones, lo que se pone en juego es el saber práctico del que ya sabe, del que ya ha introyectado los sentidos sociales de esa práctica; su conocimiento tácito se juega en la acción, y cuesta mucho verbalizarlo, por lo que aprenderlo supone un sumergirse en el camino de la participación, la observación y la colaboración.

Los problemas prácticos tienen la particularidad de presentarse bajo la forma de “episodios” o “sucesos” inéditos que ponen de manifiesto situaciones de carácter complejo, para las cuales no siempre existen categorías derivadas del conocimiento teórico o técnico disponible. Encierran, en muchas ocasiones, cuestiones valorativas e ideológicas que comprometen la necesidad de adoptar una perspectiva ética en su intento de solución (SCHÖN, 1992).

En este sentido, el tratamiento, en el seno de la CP, de los problemas que plantean las jóvenes docentes asume un tratamiento reflexivo en busca de la interpretación desde distintas perspectivas de la práctica.

Los procesos reflexivos son los que colaboran en convertir las situaciones problemáticas en problemas prácticos, es decir, los problemas no se presentan a los principiantes como dados, éstos deben construir el sentido de la situación, convirtiéndola en un problema y, para esto, se requieren capacidades interpretativas desde las cuales se intervenga en la práctica las cuales se fomentan en el seno de las reuniones.

Además, para los problemas prácticos no existen soluciones técnicas ni precisas, sino apropiadas a la ecología de la práctica en la que tienen lugar, y dado que es común encontrar en los prácticos, y aún más en los principiantes, la dependencia por el conocimiento teórico como herramienta para aplicar, en los debates de la CP se propicia relacionarse con el conocimiento de otra manera y superar la visión aplicacionista que generalmente se le otorga al conocimiento en procesos formativos. El conocimiento, en los procesos de reflexión, se presenta como un tercero que facilita formas de pensar, y no como verdad teórica a aplicar, (Souto, 2016) y juega un papel inductivo en estas dinámicas, que parten desde las experiencias, y se pone a la disposición de las mismas para echar luz sobre ellas.

Si bien en esta CP también hay otro tipo de tratamiento para ciertos temas, como, por ejemplo, los problemas instrumentales, estos no ocupan mayor tiempo de tratamiento; las principiantes deciden que esos asuntos se dejen para el entorno virtual al cual ellas mismas decidieron darle ese fin.

En las reuniones de reflexión sobre la práctica se advirtió una doble inscripción en cuanto al objeto de análisis: el primer y mayor lugar lo ocupa el problema que se analiza, pero también, en algún momento, se evalúa la reunión misma en cuanto instancia válida para operar y promover interpretaciones de la práctica, pues lo que se busca, en este proceso formativo, es que también se genere capacidad de interpretación o, lo que es lo mismo, una clara actitud especulativa, cuestionadora de la práctica, tratando de preguntar un tanto más sobre lo que sucede, queriendo develar los lados ocultos o no tan evidentes de lo que se analiza como problema.

**La presencia de lo cognitivo y afectivo.** En el desarrollo de la CP se propician interacciones en las que se ponen en juego tanto lo cognitivo como lo afectivo. Tanto las docentes principiantes como las más expertas comparten sus experiencias. Ya sea en el relato

o en la exploración de las experiencias, aparecen componentes de ambos tipos que tienen lugar convenientemente, es decir, en forma equilibrada, sin convertir esa escena en una catarsis de emociones movilizadas por la experiencia, ni tampoco una actitud profesoral, como diría Souto (2016, parafraseando a BACHELLAR, 1991) al referirse a las formas del conocimiento en el que el mismo aparece desplegado, explicado o tratado como objeto central.

Uno de los principios que se deberían cuidar en el desarrollo de cualquier CP es propiciar un clima de trabajo en el que sus integrantes se sientan en confianza para expresarse sin temores de ser invalidados por lo que preguntan, creen o por lo que sienten respecto a ciertas experiencias. Por su parte, Souto (2016) advierte sobre la necesidad de correr de los dispositivos de reflexión sobre la práctica a las intenciones evaluativas y, además, dejarlo expresamente en claro.

Así también, Edelstein (2011) advierte sobre la banalización de los procesos de reflexión cuando estos se convierten en enteros momentos de catarsis que no conducen ni al tratamiento de emociones y sentimientos que movilizan, ni a los auténticos fines de los grupos de reflexión.

Afirmamos que, en el caso de procesos de acompañamiento, en los que hay diferencia de niveles de experticia, la confianza resulta ser la base de las interacciones formativas. Si no se diera tal confianza, que permite la apertura en el análisis y las prácticas colaborativas, los intercambios se convertirían o adquirirían las formas más comunes (verticales) de las interacciones entre los que aprenden y los que enseñan.

En relación a los componentes afectivos y al encuadre, se observan intervenciones de las principiantes en las que abiertamente *exponen lo que no saben*, o que se sienten francamente *perdidas* en la toma de decisiones, expresan sus *temores*, *dudas frente al conocimiento*, se atreven a *expresar disconformidad* con ciertas decisiones o con prácticas de la dirección de línea a la subdirectora, reclaman o *piden más orientaciones*, *se interpelan entre ellas*, *asumen que ellas tampoco saben* lo que reclaman al profesorado de los CENS en los que trabajan.

Y, por su parte, las docentes que cuentan con más experticia, cuando interactúan con los problemas que preocupan a las principiantes, trabajan desde sus *repertorios de experiencias previas*, antes de asumir otros niveles de reflexión y comprensión de los mismos. En esa puesta en experiencia están la *empatía* y la *personalización*, que es un recurso de mediación pedagógica, consecuencia generalmente de la relación dialógica en la que el docente experto narra haciendo autorreferencias y, de ese modo, involucra emocionalmente al otro (Prieto

Castillo, 2019). Considero que, para que tal personalización se dé en estas interacciones, antes los protagonistas han logrado sentirse en confianza.

En cuanto a **los sujetos y sus funciones**, se identificaron: coordinadoras, promotoras, colaboradoras externas y el grupo como sujeto colectivo.

Desde la mirada de los dispositivos centrados en la reflexión sobre la práctica, en esta CP se define como *coordinación* la función que recae en las docentes con mayor trayectoria en la práctica profesional y experiencia en la coordinación de grupos de reflexión. El coordinador colabora en promover el análisis multirreferencial, convocante de distintas miradas, y por sobre todo en llevar a otro nivel el análisis que parte desde el relato de experiencia.

La posición de las coordinadoras respecto de las docentes principiantes es asimétrica, pero no jerárquica, es decir, es claro que, en la horizontalidad que caracteriza a las interacciones, la posición de éstas se distingue respecto de la que ocupan las docentes novatas.

En principio, asociamos la función de “coordinación” con la figura del *moderador*, que en la literatura más clásica aparece como quien anima y sostiene las relaciones principales en torno a las actividades de la CP. Wenger *et al.* (2002) la considera fundamental en el funcionamiento y dinamización de la CP.

Para Sanz-Martos (2012), el moderador “es la persona encargada de mantener la dinámica de las reuniones de trabajo, promover debates, gestionar agendas y encontrar espacios y recursos” (p. 80), que es precisamente lo que realizan las coordinadoras desde el inicio de la CP. Este aspecto organizador del dispositivo tiene que ver con la intencionalidad, es decir, con lo que se prepara como escenario para posibilitar; en el caso de las intenciones formativas, esta característica es importante porque significa lo contrario a la improvisación y a la casualidad. Entonces, quienes disponen se encargan de organizar los adminículos necesarios para que tengan lugar las interacciones.

En este sentido, hallamos actividades a cargo de las coordinadoras, tales como dar el encuadre a cada paso o instancia del encuentro, preparar tareas, preparar hojas de ruta para el trabajo reflexivo, invitar a colaboradores externos, marcar los tiempos y ritmos del grupo, hacer síntesis, recapitulaciones y cierres en los encuentros. Muchas de estas actividades se prevén en documentos base de la CP que dan marco a los modos de trabajo.

Este mismo marco teórico sirve de anclaje conceptual para considerar la función del *promotor* correspondiente, a quienes desde un comienzo advierten la posibilidad o la necesidad



de la organización de la CP; en este caso, dos de las coordinadoras principales han jugado ese rol. Se trata de docentes expertas, pertenecientes al plantel de profesores de la formación inicial que frecuentemente son consultadas por docentes recién egresadas.

Otras de las funciones que se identifican son las *colaboraciones externas* que recaen en profesionales que participan en la CP en carácter de invitadas para atender en particular algunos temas.

En el caso estudiado, se acudió a las colaboraciones externas para la atención de algunos problemas en los que la CP consideró necesario recibir ayudas. En algunos momentos, las colaboradoras externas coordinaron el encuentro de reflexión sobre la práctica o formaron parte de la coordinación, y, en otros momentos, coordinaron una clase con exposición dialogada, explicaciones temáticas y debate, pero, en líneas generales, sus roles tomaron las mismas formas del encuadre general, es decir, las formas de los procesos reflexivos. Los aportes de otros estudios sobre CP se refieren a esta función como la figura del experto que participa de acuerdo a los requerimientos de los integrantes y no forma parte constantemente de la CP (Sanz-Martos, 2012).

Los sujetos intervinientes son también colectivos. *Las integrantes* funcionan como tal, complejizando el análisis a partir de distintos aportes que van y vienen desde el relato de lo vivenciado hasta el análisis propiamente dicho, pasando por la exploración y llegando a la propuesta de alternativas para la acción.

Las integrantes toman posiciones activas en los encuentros, y, en algunos de estos, algunas docentes principiantes operan francamente en la periferia, sobre todo cuando se organizan los eventos en que participan los colaboradores externos.

En síntesis, el dispositivo así conformado se dispone operativo para dar lugar a los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica. De este modo, el dispositivo pedagógico se constituye en estrategia porque se planifican condiciones que disponen de determinada manera los elementos de un ambiente para propiciar la formación, aunque tales condiciones quedan abiertas a la imprevisibilidad de la práctica. Tal como lo plantea Souto (1999), trayendo a Morín (1996), la estrategia se diferencia del programa, el cual implica un orden preestablecido; en cambio, en la estrategia los elementos se acomodan a la situación.

Lo abierto de la estrategia se juega en varios asuntos, como el hecho de que no se establecen temas de antemano, sino que los encuentros se configuran de acuerdo a los intereses

y preocupaciones de las principiantes, también en la disposición a dar lugar al protagonismo de las docentes principiantes, trabajadoras, es decir, de personas adultas ajustadas, a su vez, a diferentes exigencias y obligaciones en sus desempeños.

El análisis desplegado hasta aquí se refiere a la integración de los elementos que se piensan y desarrollan para que tenga lugar la estrategia pedagógica y de ella se obtengan procesos reflexivos colectivos tendientes a interpretar la complejidad de la práctica, pero también a aprender los modos de la colaboración entre pares de manera horizontalizada, participando genuinamente en ellos.

## **5 Consideraciones finales**

La CP se configura como dispositivo pedagógico de acompañamiento a docentes principiantes, como mediadora y catalizadora de las situaciones y experiencias para que estas tomen sentido en el marco de una formación centrada en la práctica docente de sus protagonistas.

Concluimos que la CP, como dispositivo pedagógico, se constituye en estrategia porque se planifican y desarrollan condiciones que disponen de determinada manera los elementos de un ambiente para propiciar la formación a partir de:

Interacciones horizontalizadas entre principiantes y expertos, basadas en la confianza, alejadas de intenciones evaluativas y posiciones jerárquicas.

Procesos reflexivos con intenciones hermenéuticas de las prácticas docentes que se comparten, en los que la reflexión opera como forma de conocimiento.

Autorregulaciones y acuerdos sobre las condiciones, enfoques y modalidades de trabajo, los cuales hacen que sean sus integrantes quienes deciden los modos en que tienen lugar su desarrollo profesional.

Tratamiento de problemáticas contextualizadas en los marcos de desempeño laboral de las docentes principiantes, es decir, de una práctica situada en la que se analizan no sólo los acontecimientos que vivencian las docentes, sino también los significados desde los cuales se han constituido.

Trabajo conjunto en el que se distinguen sujetos con distintos niveles de experticia y funciones.

Las CP han sido definidas como ámbitos en los que los sujetos, por medio de la participación en una práctica, no sólo se apropian de ésta, sino también de los sentidos sociales y culturales de la misma. En estos procesos participativos en los que se comparte una práctica, se autorregulan las modalidades de participación y, además, se producen repertorios compartidos de conocimiento y se construye la identidad tanto de la práctica como la de los sujetos, por lo que resulta tan importante el contenido como la forma.

En ese sentido, consideramos que las CP pueden constituirse como experiencias de acompañamiento a docentes noveles porque éstas colaboran no sólo en propiciar mejores desempeños en sus prácticas, sino también construir una identidad profesional al aprender una cultura de trabajo colaborativa, reflexiva, cuestionadora de la práctica, en la que se reconozcan portadores de saberes y, por ende, protagonistas del devenir de su desarrollo profesional.

De acuerdo a este plano de posibilidades, las CP pueden integrarse al conjunto de experiencias formativas que se encuadran en el desarrollo profesional docente centrado en la escuela.

## Referencias

ALEN, B.; NANNI, S.; DURÁN, L. Módulo 2 - El acompañamiento a los docentes noveles y la ampliación del campo de la pedagogía de la formación. **Ciclo de desarrollo profesional de formadores: El acompañamiento a los docentes noveles y la pedagogía de la formación.** Buenos Aires: INFD, 2014.

BAUTISTA, A.; ORTEGA RUIZ, R. Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. **Psychology, Society, & Education**, v. 7, n. 3, p. 343-355. 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.21071/psyse.v7i3.13813>. Acceso en: 15 jun. 2021.

BAUTISTA, A.; WONG, J.; GOPINATHAN, S. Desarrollo profesional docente en Singapur: Describiendo el Panorama (trad. al castellano de N. Navarro Gómez). **Psychology, Society and Education**, v. 7, n. 3, p. 423-441, 2015.

DUHALDE, M. Investigación educativa y trabajo en red. **Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela.** 2. ed. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

EDELSTEIN, G. **Formar y formarse en la enseñanza.** Buenos Aires: Paidós, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. **Participación periférica legítima en comunidades de práctica.** Cambridge University Press, 1991.

PRIETO CASTILLO, D. **La enseñanza en la universidad**. 7. ed. Especialización en docencia universitaria. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, 2019.

RINAUDO, M. **Perspectivas en investigación educativa: la investigación basada en diseño**. Conferencia plenaria. ICE. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo. 4 de octubre de 2018.

SANZ-MARTOS, S. **Comunidades de práctica**. El valor de aprender de los pares. Editorial UOC, 2012.

SCHÖN, D. **La formación del profesional reflexivo**. Barcelona, Paidós, 1992.

SOUTO, M. Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. **Educación, Lenguaje y Sociedad**. v. 16, n. 16, p. 1-16, 2019. Disponible en: [dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602](https://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602). Acceso en: 20 nov.2021.

SOUTO, M. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires, Novedades educativas, 1999.

SOUTO, M. **Pliegues de la formación**. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario. Homo sapiens Ediciones, 2016.

VÁSQUEZ BRONFMAN, S. Comunidades de práctica. **Educación**, v. 47, n. 1, p. 51-58, 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>. Acceso en: 19 abr. 2022

VEZUB, L.; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Ministerio de Cultura y Educación. OEI, 2012.

WENGER, E. **Comunidades de prácticas**. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós, 2001.

WENGER, E.; MC DERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivando comunidades de práctica**. Cambridge, Harvard Business School, 2002.