

JORGE STEIMAN

Las prácticas de enseñanza

–en análisis desde una Didáctica reflexiva–



JORGE STEIMAN

Las prácticas de enseñanza

–en análisis desde una Didáctica reflexiva–



Colección

Educación, crítica & debate



Jorge Steiman

Las prácticas de enseñanza

-en análisis desde una Didáctica reflexiva-

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Edición: Primera. Noviembre de 2018

ISBN: 978-84-18095-31-3

IBIC: JNMT (Formación Docente)

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

© 2018, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MINO DAVIDA
INSTRUMENTA

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: [@MyDeditores](#), www.facebook.com/MinoyDavila

Índice

[Presentación](#)

[CAPITULO 1](#)

[Práctica social, práctica docente, práctica de enseñanza](#)

[Introducción](#)

[1. Las prácticas sociales](#)

[2. La práctica docente](#)

[3. Las prácticas de enseñanza](#)

[3.1. Las prácticas de enseñanza en la práctica docente](#)

[3.2. Las prácticas de enseñanza de los docentes de la educación superior](#)

[3.2.1. La institucionalidad en la que se inscriben las prácticas de enseñanza de la educación superior](#)

[3.2.2. Las tradiciones que configuran las prácticas de enseñanza de la educación superior](#)

[3.2.3. Los mitos que configuran las prácticas de enseñanza de la educación superior](#)

[3.3. Las prácticas de enseñanza de los estudiantes que cursan unidades curriculares que incluyen PPS \(Prácticas Profesionales Supervisadas\)](#)

4. Las prácticas de aprendizaje

4.1. La situación de aprendizaje en la educación superior

4.2. El estudiante en situación de asumir prácticas de enseñanza

Extroducción

CAPITULO 2

Práctica y teoría en la formación de la educación superior

Introducción

1. La relación de la práctica con la teoría

2. Conocimiento teórico y conocimiento práctico

2.1. Conocimiento teórico

2.2. Conocimiento práctico

3. Una epistemología de la práctica

3.1. La racionalidad desde la que se concibe la práctica

3.2. Enseñar y aprender en la práctica

Extroducción

CAPITULO 3

Las prácticas reflexivas

Introducción

1. Práctica y reflexión

1.1. Dewey y la “reflective action”

1.2. Donald Schön y la reflexión “sobre” y “en” la acción

2. La reflexión y el análisis sobre la propia práctica

2.1. La investigación sobre la práctica

2.2. La reflexión y el análisis sobre la práctica

2.2.1. La experiencia y la reconstrucción crítica

2.2.2. Reflexión y análisis

3. La situación y las herramientas para la reflexión y el análisis sobre la práctica

3.1. La situación de reflexión y análisis

3.2. Las herramientas para la reflexión y el análisis

Extroducción

CAPÍTULO 4

El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza

Introducción

1. El análisis de las propias prácticas en dimensión didáctica

1.1. La clase

1.2. Pensar la clase a dar

1.2.1. Las categorías didácticas en el “pensar” la clase

1.2.2. Pensar la clase: la progresión del sentido y la progresión del formato

1.2.3. El análisis didáctico de la clase

2. El análisis didáctico de las propias prácticas de clase

2.1. Captar la unidad de sentido de la clase

2.2. Encontrar indicios e identificar las recurrencias didácticas

2.3. Interrogar las decisiones

2.4. Develar las representaciones y los supuestos subyacentes

2.5. Interpelar la racionalidad subyacente

Extroducción

CAPÍTULO 5

La formación práctica

Introducción

1. El currículum universitario

1.1. Currículum y escolarización

1.2. El currículum universitario desde los aspectos estructurales-formales: los componentes de los planes de estudio

2. Las unidades curriculares de prácticas en un plan de estudio

2.1. La formación práctica

2.2. La PPS (Práctica Profesional Supervisada) en los planes de estudio: el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación

2.2.1. La modalidad curricular de las PPS

2.2.2. Las intencionalidades manifiestas en torno a las PPS

2.2.3. La epistemología de la práctica

3. La práctica y el practicante

3.1. El practicante y la escritura sobre la práctica

3.2. El practicante y el análisis de la propia práctica

Extroducción

Bibliografía citada

Índice de poesías

[Dicotomía incruenta \(Oliverio Girondo\)](#)

Fantasmas (Jorge Steiman)

[Si alguna vez \(Jorge Steiman\)](#)

Adivinanza (Jorge Steiman)

[Inevitablemente vos \(Jorge Steiman\)](#)

12 (Oliverio Girondo)

Usted (Jairo Aníbal Niño)

Silencio (Jorge Steiman)

Sábado (Jorge Steiman)

Caramelo (Jorge Steiman)

[¿Cómo se pasa al otro lado del espejo? \(Jairo Aníbal Niño\)](#)

Gente (Hamlet Lima Quintana)

[Las condiciones de una vida \(Jorge Steiman\)](#)

[Sin redes abajo \(Jorge Steiman\)](#)

Ahí (Jorge Steiman)

[La mesa \(Hamlet Lima Quintana\)](#)

[Cómo hacer un barco \(Julio Leite\)](#)

[La ventana \(Jorge Steiman\)](#)

[Son solo métodos \(Jorge Steiman\)](#)

[Cómo hacer un pan \(Julio Leite\)](#)

Andrea (Juan Gelman)

¡Ah! (Jorge Steiman)

[Cuestión de escarbar \(Jorge Steiman\)](#)

Cofres (Jorge Steiman)

Cosas (Juan Gelman)

A Emma, Manuel, Facundo, Bautista, Juana, Francisco, Guadalupe.

Y a todas las hojas de este árbol que aún están por nacer.

Presentación

A mediados de los años setenta, por un hecho fortuito, la lectura de Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire me vinculó al campo de la educación. Por ese entonces yo era un incipiente estudiante de la carrera de Arquitectura y jamás había pensado que el campo educativo podría ser mi campo de trabajo. Esa lectura cambió mi futura vida profesional por completo. Por eso, entre mis tesoros favoritos, está ese libro con la firma auténtica de Don Paulo rubricada con tinta azul de birome.

Cambié el tablero y los lápices por el delantal y de la mano de las nuevas-viejas Escuelas Normales Superiores me convertí en maestro de escuela. Inmediatamente de haberme recibido ya me estaba anotando en las Ciencias de la Educación en la UNLZ. Diez años más tarde, el no-arquitecto se hacía si-pedagogo.

Apenas cuatro años después del egreso y solo contando con la experiencia de esa misma cantidad de años como Ayudante en Psicología del Aprendizaje, otro hecho fortuito vuelve a torcer mi destino. La docente a cargo de las dos cátedras de Práctica –Prácticas de la Enseñanza Media y Práctica de la Enseñanza Superior– pide una licencia a 15 días de haberse iniciado el cuatrimestre. A las corridas y de apuro y, bajo solo el pedido de organizar la inserción de los estudiantes en las escuelas de prácticas, me nombran JTP. La profe-colega nunca volvió y yo me quedé ahí, lo que se convirtió, a la postre, en el comienzo de mi itinerario profesional en el campo de la Didáctica. Años más tarde las Didácticas y las Prácticas se juntaban por una modificación en el plan de estudios y la Didáctica IV pasó a ser “mi” cátedra como interino hasta que el concurso me convirtió en ordinario.

Hay un tercer hecho fortuito que tiene que ver fuertemente con mi vida profesional. Un sábado a la mañana, caminando las calles de Adrogué, donde vivo, me cruzo con un ex compañero de la escuela primaria: Carlos Ruta, por entonces, Secretario Académico de la UNSAM. No quiero abusar con detalles, solo les diré que esa charla fue mi puerta de ingreso a la UNSAM donde desarrollo la mayor parte de mi tiempo profesional didactando.

No niego algún mérito de mi parte y no quisiera tributar a la falsa modestia pero, sin duda, en mi vida profesional (en la otra también pero se los contaré en otro libro) la suerte estuvo de mi lado.

La formación que recibí en el grado solo concebía la Didáctica ligada a los postulados del conductismo. Pero ya entonces, cuando la Didáctica me tomó de la mano como docente universitario por primera vez, la línea teórica de la práctica reflexiva daba sus primeros pasos para convertirse en un nuevo punto de vista teórico de la disciplina.

Desde entonces y hasta el presente, he transitado la vida profesional reflexionando acerca de las temáticas de la enseñanza en contextos de educación superior en la que también se inscribió mi propia práctica.

Este libro es, en parte, el resultado de ello: la sinfonía de mis propias preguntas, la búsqueda de respuestas a algunos interrogantes, la sistematización de las reflexiones que fui entretejiendo, los aportes que pude hacer al campo desde la mirada del que investiga, del que enseña, del que aprende.

Cuando presenté Más Didáctica (2008) deseé públicamente que mi próximo libro fuera de poesía. No pudo ser. Pero no perdí las intenciones, ni las mañas. Entonces –me dije– si no me es posible publicar poesías, éstas estarán en mi próximo libro de Didáctica.

Parece haber llegado ese tiempo. Este es un libro de Didáctica que incluye mis propios poemas y los de algunos poetas que me conmueven. Porque la literatura abre puertas y de eso trata este libro.

Así nació Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–, un libro que escribí en cinco capítulos desde el ensamble de los distintos estilos que yo quería darle: por momentos de ensayo, por momentos de informe de mis propias investigaciones, por momentos de lirismo poético.

El libro tiene una estructura uniforme. Cada capítulo tiene una entrada al tema en cuestión de la mano de un poeta bajo el título “Introducción”. No es una entrada muy formal, más vale es una manera de adentrarse desde esos otros lugares que no son los que habitualmente recorreremos desde una formalidad temática. De la mano del poeta, hago explícitas las razones por las cuales elegí esa poesía para empezar ese capítulo. Luego, en cada uno de los grandes títulos que lo conforman y que se demarcan numéricamente como 1, 2, 3 o 4, hay una poesía

mía. Si Uds. me preguntan si esa poesía tiene alguna relación con el título en cuestión, la respuesta es sí. Pero eso no está explícito y dejo, como corresponde al género poético, que cada lector tome, si quiere, la poesía como un texto propio. Cada capítulo tiene una salida del tema, bajo el título “Extroducción” que no es una conclusión, ni una síntesis, ni un cierre formal del tema. Es una manera informal de salir, más cercana al “quedémonos pensando” que al “mirá lo que pensé”. Y ahí vuelve el poeta que acompañó la “Introducción”.

En el capítulo 1, de la mano de Oliverio Gironde, conceptualizo las nociones de práctica social, práctica docente y práctica pedagógica y planteo los atributos que son propios de las prácticas de enseñanza. Consideradas como un tipo particular de práctica social, me centro luego en las características que adquieren en la educación superior y me detengo en tres cuestiones: la institucionalidad de esas prácticas, las tradiciones que las traccionan y los mitos que las condicionan. El capítulo finaliza con la caracterización de las prácticas de aprendizaje en la educación superior describiendo más que al sujeto, a la situación en la que se concretan, preparando así el escenario en torno a las PPS (Prácticas Profesionales Supervisadas) como experiencias de aprendizaje. Este capítulo incluye cuatro poemas míos: “Fantasmas”, “Si alguna vez”, “Adivinanza”, “Inevitablemente vos”.

El capítulo 2, acompañados por Jairo Aníbal Niño, comienza dimensionando la temática que ocupa a este trabajo desde un análisis de las relaciones entre práctica y teoría. Ello me llevó a la necesidad de plantear las diferentes concepciones asignadas a la práctica y presento entonces mi posicionamiento al respecto. Las nociones de conocimiento teórico y práctico y sus caracterizaciones como dos tipos de conocimiento interdependientes en la formación profesional ocupan las siguientes líneas de este capítulo. Finalmente, me pregunto por el aprendizaje en la práctica y en ello, particularmente, el del conocimiento práctico. Para ahondar esta cuestión analizo posiciones referidas a una epistemología de la práctica y los tipos de racionalidad que las sostienen. El capítulo finaliza con una justificación referida a la necesidad de convertir a las experiencias de práctica en genuinas situaciones y escenarios de aprendizaje. Hay tres poesías mías intercaladas: “Silencio”, “Domingo”, “Caramelos”.

La entrada al capítulo 3 la hace Hamlet Lima Quintana, un capítulo que hace centro en la práctica reflexiva. Parto de las relaciones entre práctica y reflexión desde dos clásicos en los que me referencio: John Dewey y Donald Schön. Realizo algunas distinciones teóricas entre la investigación, el análisis y la

reflexión sobre la práctica y finalizo presentando la descripción de los escenarios y herramientas que se pueden utilizar en situaciones de análisis de las prácticas de enseñanza. El capítulo incluye mis poesías: “Las condiciones de una vida”, “Sin redes abajo”, “Ahí”.

En el capítulo 4 celebra Julio Leite. Me centro en el análisis de la práctica desde una mirada didáctica: el eje se posiciona en el análisis de las propias prácticas de enseñanza. Como éstas se concretan en situaciones de clase, me detengo a analizar el sentido del término para desde allí, y con carácter propositivo, presentar por un lado un esquema explicativo de aquello que entra en juego al momento de “pensar la clase”; y por otro, algunos caminos posibles para analizar didácticamente la propia práctica de enseñar en situaciones de clase. Lo mío de poeta va con: “La ventana” y “Son solo métodos”.

Juan Gelman da la entrada al capítulo 5 que vincula las prácticas con la formación desde la perspectiva del currículum formal. Realizo un primer análisis de las relaciones entre el currículum y la escolarización para, desde ese contexto, ahondar en la presencia de la estructura formal del currículum a través de los planes de estudio. Luego me centro en las unidades curriculares de PPS en un plan de estudio y hago una primera presentación analítico-interpretativa con eje en las prácticas en las carreras con regulación estatal. El capítulo incluye resultados de mi investigación en torno a la presencia de las PPS en los planes de estudio de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Presento el análisis e interpretación al respecto considerando tres cuestiones. La primera de ellas es la modalidad curricular que adquieren las PPS en donde describo las características curriculares con que han sido previstas haciendo hincapié en el lugar que se les asigna en el plan de estudio y las modalidades de concreción que adquieren. La segunda cuestión es la de los sentidos asignados a las PPS, para lo cual analizo las manifestaciones explícitas que se encuentran en las intencionalidades, los contenidos y/o las obligaciones académicas de las PPS para construir los casos que presento y que dan cuenta de diferentes modos de concebir las prácticas. Finalmente, la tercera temática que abordo es la epistemología de la práctica, para lo cual analizo transversalmente cada plan de estudio identificando especialmente qué epistemología y particularmente qué referencias al conocimiento teórico y al conocimiento práctico, se enuncian. Construí una casuística al respecto, que entiendo puede ser utilizada como marco de referencia para analizar las PPS en cualquier plan de estudio de cualquier campo profesional. En este capítulo incluí también algunas narrativas de estudiantes practicantes referidas al

*contenido de la reflexión sobre la práctica antes y después de dar su clase.
“Ah”, “Cuestión de escarbar” y “Cofres” recorren el interior de este capítulo.*

Como verán, queriendo escribir un libro de poesías, salió uno de Didáctica.
Capaz que fue cuestión de suerte también. Bienvenidos a estas páginas.

CAPITULO 1

Práctica social, práctica docente, práctica de enseñanza

Introducción

Dicotomía incruenta

*Siempre llega mi mano
más tarde que otra mano que se mezcla a la mía
y forman una mano.*

*Cuando voy a sentarme
advierto que mi cuerpo
se sienta en otro cuerpo que acaba de sentarse
adonde yo me siento.*

*Y en el preciso instante
de entrar en una casa,
descubro que ya estaba
antes de haber llegado.*

*Por eso es muy posible que no asista a mi entierro,
y que mientras me rieguen de lugares comunes,
ya me encuentre en la tumba,
vestido de esqueleto,*

bostezando los tópicos y los llantos fingidos.

Oliverio Girondo

No recuerdo cuando fue la primera vez que me encontré con Oliverio Girondo. Pero sí recuerdo, aún hoy, las sensaciones que me provocó la lectura de sus poemas: primero la incredulidad de sentir que fue un poeta de otro tiempo, no de la década de 1920 sino de un futuro mucho más cercano a este presente; después, la familiaridad de poder conversar con quien habla desde las veredas, las locuras cotidianas (propias y ajenas), la pasión.

La mejor biografía (¿biografía?) que leí de Oliverio fue la de Juan Sasturain. Él dice que es el mejor poeta argentino del siglo XX y que leerlo es una experiencia que te cambia la vida, que te deja diferente de cómo te encontré, que te reconcilia con la poesía aun a quienes los textos poéticos les provocaron desconcierto, rechazo, alergia o fastidio: Girondo se entiende y se disfruta.

Cuando me topé con “Dicotomía incruenta” ya había leído a Bourdieu. Y lo primero que pensé es que ese era un poema bourdieuano: un cuerpo que no es solo el propio sino todos los cuerpos, todas las hexis; una casa a la que se llega ya habiendo llegado, una muerte que se muere no habiéndose muerto. Desde mi propio mundo en rima, leo en Oliverio la noción de habitus.

¿Quién sabe si Pierre Bourdieu leyó alguna vez la poesía de Oliverio Girondo? O más aun, ¿quién sabe si a Pierre Bourdieu le gustara la poesía?

En Autoanálisis de un sociólogo (2006), tal vez la única biografía (¿biografía?) autorizada del francés, no aparece al respecto indicio alguno. Claro que, un Bourdieu que descrea de las autobiografías, “género convencional y engañoso” afirma, prefiere enfatizar lo que el texto es en esencia: un socioanálisis de sí mismo, una interpretación del propio yo en el contexto de las fuerzas sociales que han hecho de ese yo, un yo social. Este autosocioanálisis, continuación sobre el sí mismo de El oficio de científico (2003), es una reflexión sobre su práctica como investigador. Pero nada dice de la poesía de Oliverio.

Es bien cierto. Tanto como que Oliverio hubiera sido un buen par para escribir juntos el “Autosocioanálisis de un poeta”.

En Antología de la Poesía Argentina Moderna (1931) Oliverio se presenta a sí mismo recordando con ironía su propia historia: un niño hermoso y rubicundo experto años más tarde en las artes de las carambolas. Y con la nostalgia de haber perdido parte de su vida, nos cuenta que rompió papeles hasta que publica en 1922 algunos de los que se salvaron en Veinte poemas para ser leídos en el tranvía (1968). Al momento de esa primera edición, aún faltaban ocho años para que naciera Pierre Bourdieu.

Es bien cierto. Tanto como que Bourdieu hubiera sido un buen par para escribir juntos “Veinte poemas para ser leídos desde el campo social”.

Pero vamos a lo nuestro. Este capítulo no trata sobre Bourdieu ni sobre Oliverio... Pero necesitamos a ambos para abrir esta primera puerta que nos lleve hasta la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñar en la educación superior. Porque el arte, cualquiera fuere, siempre abre puertas.

1. Las prácticas sociales

Fantasmas

*Vinieron solos, pero vinieron,
son los fantasmas frecuentes.
Esta vez no susurran al oído,
están a los gritos y peleando.
Están queriendo anudar sus soles
a mi endeble estructura ósea.
Están queriendo incrustar sus gemas
en mi incruenta musculatura sana.
Vinieron solos, sobrevivientes
de las historias no contadas.
Están burlones como bufones
y están sedientos de relatos.
Se asoman, se muestran,
son los fantasmas en ciernes.
Se mofan, se afrentan,
son los fantasmas que vienen.
Pretenden quedarse aquí
y nadie los ha invitado.*

Quiero presentar, en primer lugar, un marco conceptual de referencias en un desarrollo que va de lo general a lo particular, con inicio en el concepto de práctica social de Bourdieu para circunscribir luego, dentro de ellas, a las prácticas de enseñanza. Este marco permitirá en los capítulos subsiguientes, centrarnos en las prácticas reflexivas y plantear la relación entre práctica, reflexión y enseñanza que es el eje central de este libro.

Si asumimos la práctica docente como una práctica social, inevitablemente debemos referenciarla en la perspectiva sociológica de Bourdieu. Las prácticas sociales son el producto de un interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce. Desde esta postura, el agente no es rescatado en tanto individuo sino como agente socializado, al portar una historia social hecha cuerpo (Bourdieu, 2007). En esta lógica la docencia se presenta como un colectivo socializado.

Se trata de la percepción de la relación individuo-sociedad como relación construida, no dada, entre las dos formas de existencia de lo social: lo social hecho cosas (estructuras sociales externas-condiciones objetivas) y lo social hecho cuerpo (estructuras sociales internalizadas- lo incorporado al agente).

Para Bourdieu, las estructuras sociales externas se refieren a espacios en los que se da un juego social, históricamente constituidos, y en los que se identifican unas instituciones específicas con leyes de funcionamiento propias. Por otro lado, las estructuras sociales internalizadas refieren a uno de los conceptos claves del francés: los *habitus*: “(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, p. 86).

Dado que lo social existe doblemente, tanto en las estructuras objetivas como en los individuos, acercarse a la comprensión o lectura de las prácticas sociales impone un trabajo de captación de esta relación dialéctica entre los dos términos: campo (relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas) y *habitus*

(relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales).

¿Qué es lo que constituye ese campo, se pregunta Bourdieu (1990) en *Sociología y Cultura*? Dos elementos: por un lado, la presencia de un capital común y por otro, la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia, en el campo educativo, científico o artístico se ha acumulado un capital amplio de conocimientos, habilidades, creencias, ante el cual actúan dos posiciones: la de quienes lo poseen, y que ello fundamenta su poder o autoridad en ese campo, razón por la cual tienden a adoptar conductas de conservación; y la de quienes pretenden poseerlo, quienes prefieren estrategias de rebeldía. Sin embargo, a ambas posiciones hay algo que las emparenta: “quienes participan de un mismo campo, tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos” (p. 13).

Bourdieu (2007) advierte la dinámica del campo a partir de la metáfora del juego social. Así, el juego dentro del campo se explica porque los jugadores, una vez que han interiorizado sus reglas –los habitus– actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas. Se ponen entonces al servicio del propio juego en sí (la estructura social objetiva). Se podría entonces, partiendo de las acciones observables de los jugadores, comprender el juego, deducir sus reglas, determinar quiénes son los jugadores, los bienes que están en juego, las estrategias que perfilan para conseguirlos, las formas de delimitación del terreno de juego, etc.

Ese conjunto de intereses comunes al que se refiere Bourdieu, es para Langford (1993) lo que determina la identidad de una práctica social cuya existencia e identidad depende, según explica, de un objetivo global y un conjunto de creencias que comparten sus miembros y que recíprocamente son conscientes de compartir, y que hace posible que se impliquen en tales prácticas.

Este particular punto de vista posibilita comprender las diferencias en la forma de actuar –de participar de una práctica– de los agentes que se relacionan dentro de un mismo campo. Así, las prácticas sociales se explican a partir de la aprehensión de su historicidad y de su producción, la cual está refiriendo a la posibilidad que le cabe a los agentes de reestructurar lo incorporado, aunque siempre limitada, y de luchar por la posesión del capital que está en juego.

La práctica social, como expresión de la relación entre los agentes en el espacio social, no es natural sino construida socialmente, y por lo tanto no puede ser

aprehendida desde la subjetividad ni categorizada a partir de las conductas descriptivas de los sujetos que participan de una práctica.

Por el contrario, avanzar en la búsqueda de estos puntos de vista para comprender las prácticas sociales, supone, eludiendo las miradas reduccionistas, acentuar que toda práctica social es un tipo de práctica no subsumible a la perspectiva restringida desde los agentes, ni desde los determinantes sociales que condicionan las acciones de los mismos.

Así, los agentes que participan de una práctica, no lo hacen sólo por ciertas condiciones presentes en su naturaleza individual, sino fundamentalmente, por la situación social dentro de la cual se desempeñan, a la cual perciben de una determinada manera, como así también por la percepción que tienen de sí mismos dentro de dicha situación. En otras palabras, los comportamientos de los agentes en una práctica concreta son el resultado de sus modos de percibir a la práctica, de los objetivos que creen perseguir, de la percepción de sí mismos y de los otros y del modo de ver su inclusión en una práctica más compleja. Pero aun más, sólo son partícipes en la medida en que perciban la condición de social de dicha práctica, toda vez que los fenómenos sociales dependen de cómo son vistos para adquirir el carácter de tales.

Importan particularmente estos conceptos para analizar la posición en el campo de los docentes de la educación superior y la coexistencia de dos tipos de instituciones como son las Universidades y los Institutos Superiores, a la vez que nos interpelan fuertemente para la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza: ¿cómo las percibimos?, ¿cómo nos percibimos a nosotros mismos en dicha práctica?, ¿cómo interiorizamos las reglas del campo?, ¿qué reflexionamos sobre esa práctica?

2. La práctica docente

Si alguna vez

*Si alguna vez pasara,
si alguna vez, aunque fuera excepcionalmente,
bueno, digo, si alguna vez
estoy sin música y vos sos un sol mayor sostenido,
o estoy malhumorado y vos sos una risa plena,
o estoy vestido de silencio y vos sos una palabra dulce,
o tengo un ataque de castidad y vos sos un deseo incontrolable,
o me pasa que estoy indiferente y vos sos un tren al paraíso,
o tengo el ceño fruncido y vos sos una caricia en el alma.
Digo, si alguna vez me vieras así,
no te desesperes.
Decime un “te quiero” con voz susurrada
y entonces sabrás que nada es imposible.*

Jorge Steiman

Consideremos ahora una noción de práctica docente desde la perspectiva señalada en el apartado anterior, es decir, en tanto práctica social, para luego ahondar en los sentidos asignados a las prácticas de enseñanza.

La clásica definición que acuñara Achilli (1986), ayuda a profundizar la mirada de una práctica docente desde esta lógica:

“(…) Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. (...) Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el ‘enseñar y el aprender’” (p. 47).

Esta definición, incluida en numerosos trabajos de investigación y documentos curriculares oficiales, extendió la concepción de práctica docente a un escenario amplio y marcó el terreno pedagógico fundamentalmente por dos razones.

En primer lugar, porque plantea un vínculo ontológico entre práctica y trabajo: la práctica docente es el trabajo del docente. Se rompe así el cristal con que se solía encapsular a éste cuando era objeto de referencia, asimilando casi linealmente y sin mayores contradicciones individualidad, aula y enseñanza. La definición de Achilli concibe a la práctica docente como un trabajo sociohistóricamente situado, con implicancias de sentido personal y social y con referencia tanto a la tarea de enseñar como a aquellas que aparecían invisibilizadas: administrar, controlar, organizar, documentar, etc. La práctica docente es para Achilli, desde este punto de vista, una práctica social.

En segundo lugar, porque establece una clara distinción entre el trabajo amplio (trabajo docente) y el trabajo restringido (el trabajo de enseñar) y coloca así como objeto referencial del docente a la institución y no al aula particular.

Así entonces, la práctica docente es un tipo de práctica que no se circunscribe a las prácticas de enseñanza, aunque, por cierto, las incluye. Y como tal, es un tipo de práctica que no permite generalizaciones fáciles ni simplificaciones rápidas ya que se desarrolla en escenarios marcados por la complejidad que implica lo singular surcado por el contexto (Edelstein, 2002b).

Quisiera tomar de aquí en más, la concepción de Achilli como categoría teórica,

contextualizando a la misma en el ámbito de la educación superior. Me referiré entonces a la práctica docente como el trabajo que el docente de educación superior realiza en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Y a los efectos de aclarar la terminología que usaré a lo largo de este texto, considero a las prácticas pedagógicas, como un tipo más restricto de prácticas docentes que incluyen por lo menos otras dos: las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje.

Y quiero enumerar algunas características que entiendo asume la práctica docente si la consideramos como una práctica social. Porque de cada una de esas características se desprende una llamada para la reflexión sobre la práctica, se abre una puerta.

a) Considerar la práctica docente como una práctica social, requiere enfatizar la idea de procurar una mirada desde lo relacional, dado que la práctica es siempre resultado de la relación dialéctica entre una situación y un habitus: es la primera la que posibilita el despliegue de las posibilidades contenidas en el habitus, permitiendo el interjuego de las condiciones objetivas que precedieron la constitución del mismo y las condiciones presentes que definen la situación actual (Bourdieu, 1997). Me pregunto sobre mí y sobre cada uno de nosotros: si las situaciones en las que nos desempeñamos los docentes de la educación superior, están regidas por nuestros habitus ¿qué particularismos tienen éstos? ¿y qué generalidades compartimos con el colectivo docente?

b) Abordar la práctica docente como una práctica social supone observar que las prácticas y las representaciones son producto del sentido práctico: “una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometiendo” (Gutiérrez, 2005, p. 71). Ello presume que las actuaciones asumen las características de la lógica práctica.

Gracias al sentido práctico que orienta su práctica, el buen jugador, en el juego social, sabrá qué hacer, cómo jugar adecuadamente sin pensar en la necesidad de reglas conscientes, sino siguiendo la estrategia que orienta su accionar por la

detección de las regularidades en las situaciones en las que se desenvuelve. Esta estrategia se desarrolla como un mecanismo aceitado cuanto más cercanas son las condiciones objetivas en que se enmarcan las prácticas actuales, a las de la producción del habitus (Bourdieu, 2007). Vuelvo a preguntarme: ¿qué formas de construir el sentido de nuestro trabajo, las maneras de percibir a las instituciones donde trabajamos, los modos en los que interpretamos lo que sucede en nuestras aulas son el resultado de la lógica práctica que aplicamos?; ¿qué interpelaciones desde la reflexión podríamos hacer a esa lógica?

c) Reconocer la práctica docente como una práctica social supone concebirla con las características inherentes a toda práctica social: el carácter de ser una práctica cargada de la incertidumbre y la vaguedad producto de tener por principio no unas reglas conscientes y constantes, sino principios prácticos, sujetos a cambio según la lógica de la situación y el punto de vista, siempre parcial, que ésta impone (Bourdieu, 2007).

Interpelo una vez más esas formas, maneras, modos, ahora desde esta nueva nota característica: ¿cómo opera en nosotros ese punto de vista parcial?; ¿en qué ocasiones nos movemos como si el campo y la situación fueran totalidades construidas por nosotros mismos?; ¿qué lugar asignamos a la incertidumbre como componente de nuestro trabajo?

d) Asumir la práctica docente como una práctica social supone considerarla regida por los habitus. Y así como ya dijimos que éste define un sistema de disposiciones duraderas, pero no inmutables, podemos afirmar asimismo desde el propio Bourdieu (2007) que la posibilidad que le cabe a los agentes sociales de reformular esas disposiciones tiene una doble vía de resolución. Por un lado, la posibilidad que tengan de enfrentar situaciones atípicas, contextualizadas en condiciones objetivas diferentes a las del momento de constitución del habitus. Y por otro, por el proceso de autosocioanálisis (Bourdieu & Wacquant, 1995). Y esto tiene una íntima relación con el tema que nos ocupa en estos escritos: la reflexión acerca de las prácticas. Esa reflexión que activa el autosocioanálisis supone la plena actividad del agente que reflexiona que, tomando distancia de la situación, puede analizar los condicionantes objetivos de sus prácticas, las limitaciones y posibilidades

que advirtió, y desde allí abrir líneas de pensamiento tendientes al cambio en la estrategia a seguir. Y ahora me surgen otras tantas preguntas: ¿quién de nosotros negaría la importancia de la reflexión acerca de nuestra práctica? Pero a la vez, ¿quién de nosotros ha podido alguna vez reflexionar sistemáticamente, periódicamente desde los fundamentos de nuestras acciones, desde la interpelación a nuestros habitus, desde el cuestionamiento a la lógica práctica internalizada, desde un lugar en el que se pueda asumir un punto de vista diferente al que utilizamos habitualmente, desde un otro?

e) Considerar la práctica docente como una práctica social supone inscribirla a su vez en el campo de las instituciones que se vinculan estrechamente con esa práctica y que, como es nuestro caso como docentes, son el lugar físico y simbólico en el cual aquella se desarrolla. Con la frase “No hay maestro sin escuela”, alude Ezpeleta (1989, p. 21) a verdades tomadas como obvias y por lo tanto a veces invisibilizadas. La situación concreta de inserción institucional es, desde esta óptica, la que constituye también a la práctica docente como tal.

Trabajo docente contextualizado, dice Achilli (1986). Agrega Ezpeleta (1989) trabajo asalariado y trabajo profesional: “llama nuestra atención (...) una de las fases en semipenumbra del sujeto maestro: su calidad de especialista y al mismo tiempo de trabajador; su doble calidad de profesional y asalariado. Desde esta perspectiva, además de institución especializada, la escuela es igualmente una fuente de trabajo” (p. 22).

En ese espacio institucional el trabajo docente se desarrolla dentro de la tensión entre el orden instruccional y el regulativo (Bernstein, 1997) lo que para Alterman & Coria (2014) constituye el eje central de la conflictividad al interior de la escuela.

Así, la institución escolar se aparece no sólo como el ámbito posibilitador del despliegue de la práctica docente, sino también como el ámbito material de su contención. Mirar, en este sentido, la institución singular, permite apreciar el trabajo situado, contextualizado, constituyendo una manera de estar y ser en la institución a partir de una práctica que se despliega como resultado de un interjuego de lo personal/subjetivo y social/objetivo.

Las preguntas refieren ahora a la institucionalidad de nuestro trabajo. ¿Esas instituciones educativas son para nosotros límites o posibilidades?; ¿qué concepción de trabajo colectivo se construye en ellas?; ¿en qué campo social se historizaron, con qué jugadores, en qué luchas?; ¿cómo operan como condicionantes y determinantes de nuestro trabajo?

f) Por último, quiero referirme a la peculiaridad de la educación superior. Tomar a la práctica docente como una práctica social supone pensarla desarrollándose dentro de un campo social, un campo de fuerzas desde el cual se puede derivar una serie de características inherentes a las prácticas docentes en la educación superior en las que aparecen con peso de consideración las cuestiones específicas del tipo de institución (Universidad o Instituto Superior, Instituto Superior Docente o Instituto Superior Técnico), el modo de conformación del trabajo en el aula (cátedra o trabajo individual), las formas de acceso al cargo (concurso o listado definido por la administración), las estrategias de desenvolvimiento (conservación o transformación), el peso de las organizaciones que toman a los profesionales que formamos (empresas, instituciones, organismos públicos), las luchas por instalar el conocimiento válido en la formación (Órganos de Gobierno y de Administración, Academia, Agencias de investigación, Editoriales), etc. Volveremos sobre esto más adelante. Sin embargo, no quiero perderme esta pregunta. Muchos de nosotros trabajamos a la vez en Universidades e Institutos Superiores, ¿somos los mismos en unas y otros?

g) Para cerrar este apartado quiero introducir un aspecto que haré presente en los siguientes capítulos: la figura del estudiante practicante en carreras de formación docente. En la educación superior y especialmente en este tipo de carreras hay una doble dimensión de análisis para abordar las prácticas. Por un lado, los docentes que enseñamos, trabajadores institucionalizados en el oficio de enseñar. Pero también los estudiantes que hacen prácticas como parte de sus obligaciones académicas. ¿Se trata de una práctica con similitudes? ¿Sólo es una cuestión que se diferencia a partir de la expertiz de unos y la inexperiencia de otros? La respuesta es bien compleja. Sin embargo, es posible afirmar, a priori, que la experiencia no es elemento diferenciador. Veamos.

Tomamos antes de Achilli (1986) la distinción entre práctica docente y práctica pedagógica: la primera refiere al trabajo amplio, la segunda al trabajo en el aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-estudiante, centrada en el enseñar y el aprender.

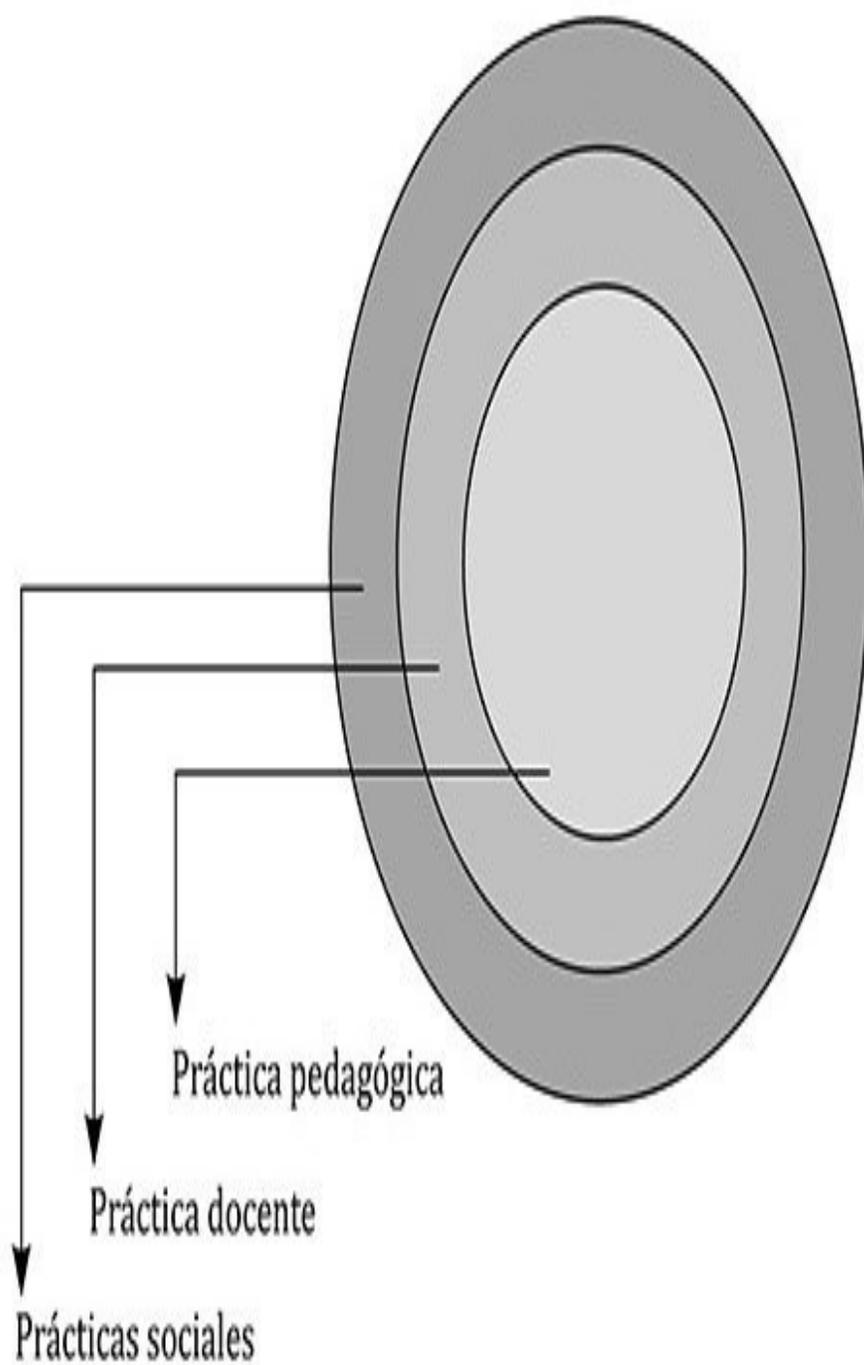


Fig. 1: Los docentes: Prácticas sociales, práctica docente, práctica pedagógica

Usando la lógica inclusiva podemos afirmar que, para el caso de los docentes, toda práctica pedagógica es parte de su práctica docente y que ambas, a su vez, son parte de las prácticas sociales. ¿Es válido este esquema también para los estudiantes practicantes? Responderé a esta pregunta más adelante, aunque sospecho que Uds. ya tienen a mano una respuesta.

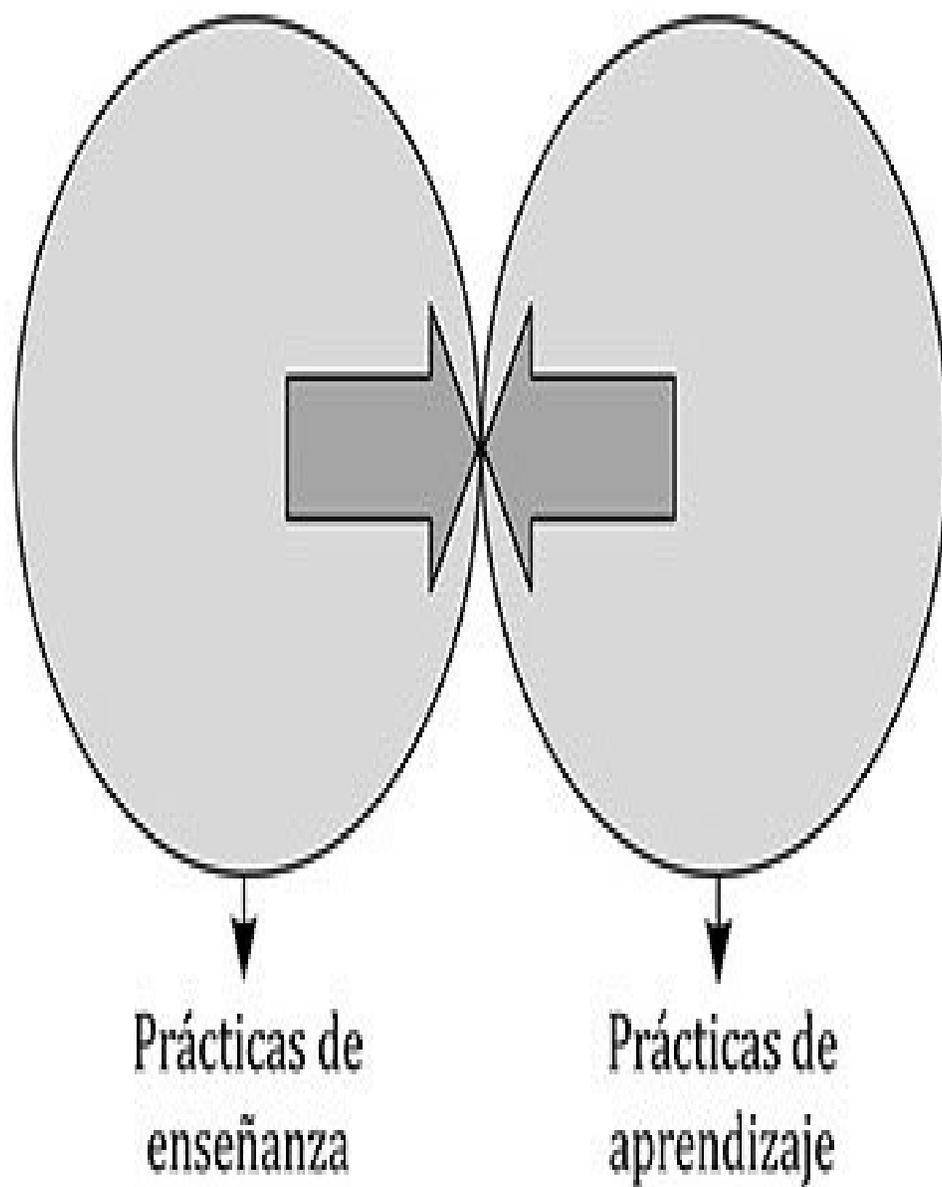


Fig. 2: Práctica pedagógica

Con la misma lógica inclusiva, podríamos graficar la relación entre prácticas de enseñanza y prácticas de aprendizaje en tanto ambas son parte de las prácticas pedagógicas.

Me detendré en ambas en los próximos dos títulos. Solo quiero, provisoriamente, llamar la atención sobre las denominaciones por las que he optado.

Solemos nominar a la enseñanza, ya con cierta naturalidad, como “prácticas de enseñanza” bastante lejos ya de los perimidos “proceso de enseñanza-aprendizaje” o “procesos de enseñanza” a secas. Pero esta naturalización corre el riesgo de sufrir las consecuencias de invisibilizar lo obvio que, por tal, parece no ser necesario de ser explicado. Sin embargo, tal obviedad requiere, por ello mismo, una aclaración: son prácticas porque están imbuidas del sentido práctico; son prácticas porque están regidas por los habitus; son prácticas porque se luchan en el campo de lo social. O sea, cuando decimos “prácticas de enseñanza” le estamos asignado a la enseñanza las categorías explicativas de Bourdieu.

Con la misma asignación teórica quiero hablar del aprender en tanto “prácticas de aprendizaje”. Esto significa que, en tanto les asignaré las categorías bourdieuanas, tomaré el aprender no desde sus componentes cognitivos ni desde el punto de vista del sujeto en tanto individuo sino como práctica social.

Y si bien el tipo de tarea que se lleva a cabo en el campo no es fijo ni absolutamente definido, o sea, cuando se enseña también se puede estar participando del tipo de prácticas que caracterizan al aprender y viceversa, sin embargo, esto no significa que necesariamente los agentes así lo perciban. Esto también es todo un tema a la hora de analizar nuestra propia práctica docente.

3. Las prácticas de enseñanza

Adivinanza

¿Cómo que no te lo dije?

*Si acaso esto lo explica
mejor que cualquier otra cosa.*

Veamos si adivinás...

¿Qué las sortijas no tienen dueño?

¿Qué no hay humo bajo los párpados?

¿Qué viste dos lunas en un invierno?

Estuviste cerca, pero no.

Es algo más, es que...

simplemente,

sencillamente,

vos sos la alegría.

Jorge Steiman

Después de habernos puesto de acuerdo (¿nos pusimos de acuerdo?) en concebir a la práctica docente como una práctica social, quiero detenerme en este apartado en ciertas características que son propias de las prácticas de enseñanza de los docentes para luego, haciendo eje en la posibilidad de interpretar particularmente nuestras prácticas de enseñar en la Educación Superior, ahondar en algunas

distinciones entre éstas y las de los estudiantes en situación de práctica profesional supervisada en procesos de formación, es decir, las de los practicantes.

3.1. Las prácticas de enseñanza en la práctica docente

Son varias las referencias a una idea de enseñanza como una intervención social (Camilloni, 1996; Davini, 2008; Edelstein, 2011; entre otros), como una intervención intencionada en el campo de las prácticas sociales. Esta es una intervención que se da, a la vez, en dos sentidos simultáneos: al enseñar se interviene en las prácticas sociales tanto como en los sujetos sociales, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones, y ello a la vez, implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa relación. Este punto de vista se sostiene a la vez en considerar que al enseñar se propone un lugar para el agente en el campo en el cual éste juega, que se posibilita un cierto grado de participación en la posesión del capital cultural, que se subraya un punto de vista de lo social entre todos los puntos de vista posibles.

A los efectos de la mirada que intento dar en este libro al respecto, necesito considerar esa noción de prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados. Esto significa que necesito que pensemos en nuestras intervenciones no en el vacío, sino en tanto son parte de las prácticas sociales de los sistemas escolarizados, en los cuales el campo se define por la presencia de varios sujetos sociales, entre los que sobresalen, claro está, los docentes en tanto sujetos de una intervención social desde el conocimiento y los estudiantes en tanto sujetos “intervenidos”.

Por eso al intentar un acercamiento a la comprensión de las prácticas de enseñanza, no sirven las miradas uniformes, ni las certezas rotundas, ni los perfiles definidos, ya que, en este sentido, se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico.

A su vez, son unas prácticas que se concretan en el interior de las instituciones educativas, son parte de las prácticas escolarizadas. La dimensión de la institución educativa cobra aquí importancia. Si bien lo que una determinada

institución configura de esas prácticas es en sí mismo un universo de lo particular, las cuestiones del habitus escolar se presentan como un caso genérico de determinación de prácticas sociales que requiere ser considerado al momento de pretender interpretarlas. Las prácticas de los sujetos que intervienen en una situación didáctica son parte de las prácticas sociales escolares de una institución particular en un momento sociohistórico determinado (Barco, 1989).

Hay algunas notas distintivas acerca de las prácticas de enseñanza que plantearon diversos autores y que, tomando a algunos de ellos, quiero rescatar. No quisiera extenderme más de la cuenta en este capítulo de modo que solo haré un tratamiento del orden de lo enumerativo. Pero tampoco quiero pasar tan de largo sin dejar algunas señales para lo que viene: en cada uno de los párrafos que siguen, hay en sí mismos, una categoría teórica más que interesante para analizar las propias prácticas de enseñar en la educación superior. No digas que no te avisé. Aquí van:

a) en tanto se consideran como una intervención dirigida, adquieren la constitución de ser una actividad intencional de transmisión cultural (Davini, 2008) que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas, una que tiene un dominio más amplio de ciertos conocimientos y habilidades y otra que posee un dominio menor de los mismos (Fenstermacher, 1989) lo que necesariamente genera una situación de asimetría inicial (Feldman, 2004) en tanto son justamente esos conocimientos y habilidades la razón de la interacción;

b) es una práctica contextualizada no solo con referencia a un espacio en particular sino y, sobre todo, a un campo, un contexto cultural que incluye nociones, supuesto previos, expectativas y todo aquello que no solo influye en la actividad sino también en cómo la determinan e interpretan los actores sociales vinculados (Jackson, 2002);

c) es una práctica regulada (Feldman, 2010) por concretarse al interior de los sistemas educativos cuyo control corresponde al Estado y cuya finalidad explícita es garantizar la apropiación de un conjunto de saberes preestablecidos por las comunidades intervinientes, aunque, como actividad práctica, esto solo se pueda traducir en un intento de favorecer los aprendizajes, ya que el hecho de que un docente enseñe no significa necesariamente que un alumno aprenda (Gvirtz & Palamidessi, 1998; Basabé & Cols, 2007);

d) expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden (Edelstein & Coria, 1995): epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, y por ello, adoptan diversos modos de manifestación según qué es aquello que entra en juego, componiendo un complejo proceso de mediaciones (Edelstein, 2002a) de los agentes entre sí, de los agentes y el conocimiento, de los agentes y la institución, de los agentes y otros agentes y, en tanto práctica social, producen conflictos y contradicciones entre éstos;

e) obedecen a una lógica que las define y otorga una singularidad, no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarlas (Edelstein & Coria, 2002);

f) suponen un tipo de mediación pedagógica (Davini, 2015) en la que quien enseña no es centro de la práctica sino mediador entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos;

g) adquieren forma de propuesta singular, aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por habitus compartidos que se traducen en acciones repetibles y recurrentes (Remedi & otros, 1988);

h) implican explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad , (Edelstein, 2002a) una manera peculiar de pararse frente al mundo, de concebir lo social, de explicar el mundo, de intervenir con los sujetos del mundo;

i) están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social regido fuertemente por el sentido práctico (Edelstein & Coria, 2002) así como asumen la inmediatez de los acontecimientos, el aislamiento con que se ejecuta la tarea y la ilusión de la atención a la individualidad (Remedi & otros, 1988);

j) presuponen un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular y realicen recortes disciplinarios de modo personal, fruto de sus propias historias, perspectivas y también limitaciones (Litwin, 1996);

k) se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad (Meirieu, 2001).

He repasado una y otra vez estas características tratando de encontrar ausencias y no he descubierto alguna que por sustantiva amerite estar presente. Yo mismo he probado al interior de mi grupo de trabajo analizar nuestras prácticas de enseñanza desde estas categorías y las sesiones fueron extensas, abarcadoras, reflexivas e invitadoras a seguir en una próxima.

Sin embargo, hay una categoría teórica que no está presente en la lista y quisiera dedicarle alguna nota reflexiva en los últimos párrafos de este apartado: es la idea de transposición didáctica (Chevallard, 1997).

La asimilación entre enseñanza y transposición didáctica circuló con cierta ambigüedad en el campo educativo. Una ambigüedad tal que en ocasiones transposición y enseñanza han sido utilizadas como sinónimos. Por ello quiero plantear algunas interpretaciones desde las cuales, por lo menos yo, entiendo que, si concebimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de los otros, no cabe caracterizarlas como una mera transposición.

Me refiero a la inconveniencia de asimilar en cualquier campo del conocimiento enseñanza y transposición y dejo a salvo a la Matemática para que sean los propios matemáticos quienes se metan con ello. Y aclaro aún más: me refiero al uso del concepto y no a su sentido epistemológico ya que, tal como el propio Chevallard lo aclara: “El destino epistemológico del concepto ha trazado hasta aquí itinerarios múltiples” (p. 11).

Para el matemático francés el “trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado, transposición didáctica” (p. 45).

Este proceso de transposición involucra, con responsabilidades diferentes, a los que producen conocimiento científico, a los que operan sobre los contenidos curriculares y a los docentes.

En un esquema sencillo, se puede graficar ese trabajo al cual se refiere Chevallard del siguiente modo:

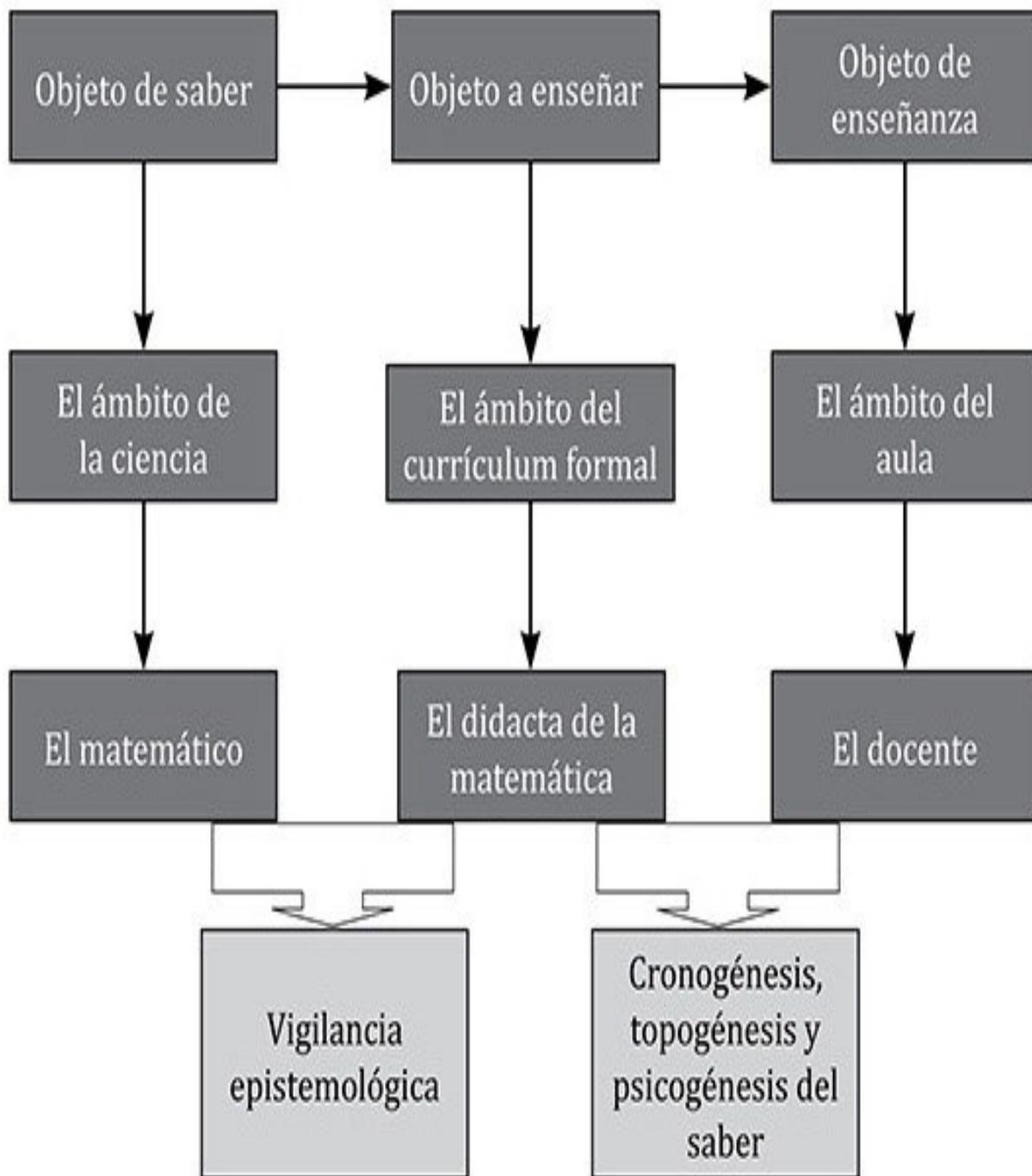


Fig. 3: Transposición didáctica

Para la noción de transposición, los objetos de saber, generados en los ámbitos de producción del conocimiento por los matemáticos, necesitan ser transformados didácticamente en objetos de enseñanza a los efectos de poder ser comunicados a los estudiantes de acuerdo con sus posibilidades de apropiación. Pero esos objetos de saber, se convierten en objetos de enseñanza, en tanto aparecen en las currículas escolares como objetos a enseñar. La preocupación principal que aqueja a Chevallard es garantizar que el objeto de saber no sufra deformaciones por la necesidad de su transformación didáctica. Por ello, atribuye al didacta de la matemática, la función de la vigilancia epistemológica, esto es, cuidar que el objeto de saber no sufra deformaciones epistémicas cuando se convierte en objeto a enseñar, “principio de vigilancia epistemológica que el didacta debe observar constantemente” (p. 49). En la misma línea de análisis, queda para el docente la función de la preparación didáctica resolviendo un triple desafío: el de la cronogénesis del saber (la temporalidad que secuencia el saber y que se traduce en una programación), la topogénesis del saber (una dicotomización epistemológica del objeto a enseñar en una versión para sí mismo y otra para los estudiantes) y la psicogénesis del saber (algunas teorías sobre el aprendizaje explícitas o implícitas que le refieren las formas de concretar la puesta a disposición del objeto de enseñanza).

El esquema así descrito para la enseñanza de las matemáticas, generalizado a toda situación de enseñanza, entiendo que apareja un conjunto de dificultades:

- a) una generalización inapropiada que traspola una teoría generada en el campo de la Didáctica de la Matemática al de la Didáctica General y un conjunto de marcos conceptuales pensados para el saber matemático a los saberes en general;
- b) una simplificación respecto a la génesis de los saberes curriculares que ofrece la escuela, atribuyéndolos al ámbito exclusivo de los saberes científicos y excluyendo así otro tipo de saberes que, socialmente legitimados, la escuela produce y reproduce como son las tradiciones, las leyendas, las costumbres, el folclore, etc.;
- c) la exclusión del conocimiento científico del ámbito de las instituciones educativas reduciendo su intervención al solo ámbito de la transmisión y a la construcción de objetos de enseñanza, escindiendo en consecuencia en dicho

espacio, las vinculaciones entre conocimiento científico y conocimiento curricular;

d) la omisión de los docentes en el circuito de producción del conocimiento, limitándolos a ser meros ejecutores del currículo en tanto que la vigilancia epistemológica sólo puede ser ejercida por los especialistas que dominan el objeto de conocimiento;

e) la ausencia de otro tipo de mediadores que no sean el currículo escolar y el docente y la escasa importancia asignada a otros instrumentos culturales, como por ejemplo los textos, que son relevantes en la presentación que se hace de los contenidos en tanto éstos narran no solo un saber, sino también, su propia visión del mundo social y escolar con relación a ese saber;

f) el reduccionismo de las relaciones implicadas en la enseñanza a la intervención exclusiva del saber del contenido excluyendo cualquier otro tipo de atravesamientos en lo social amplio (contextual, ideológico, económico, etc.), en lo institucional y en lo áulico.

Por ello, prefiero asumir la idea del enseñar como una intervención social e intencional desde el conocimiento, entendiendo que esta caracterización le cabe a la enseñanza de cualquier contenido disciplinar.

Litwin (1996), definiendo a la Didáctica, explica que su objeto son las prácticas de enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben. En el apartado que sigue intentaré abordar la significación que éstas adquieren en contextos de educación superior.

3.2. Las prácticas de enseñanza de los docentes de la educación superior

Las prácticas de enseñanza adquieren forma de propuesta singular aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por habitus compartidos. Sin embargo, esas prácticas se configuran y particularizan en la educación superior.

Algunas notas distintivas de la enseñanza en la educación superior son presentadas por Lucarelli (2000). Entre ellas, el hecho de que en la educación superior se enseña en el contexto de una formación para el desempeño de una profesión. Por ello, las relaciones entre teoría y práctica adquieren un grado de relevancia especial y determinan la presencia de unidades curriculares específicas referidas especialmente al desempeño de una práctica pre-profesional con supervisión y tutelaje y en las que la construcción de un conocimiento práctico pasa a ser una de las intencionalidades formativas más específicas. Me detendré especialmente en esta cuestión en el capítulo siguiente.

Para Malet (2008) además, el trabajo en torno al conocimiento científico no puede desdeñarse como caracterización determinante. En este sentido, puede anticiparse que ello articula fuertemente el trabajo en el aula de la educación superior mientras que, en otros niveles del sistema educativo, esa relación conocimiento científico-enseñanza adquiere otras notas distintivas.

Quiero referirme a tres temáticas para ahondar en las prácticas de enseñanza de los docentes de la educación superior: la institucionalidad, las tradiciones y los mitos que les son propios.

3.2.1. La institucionalidad en la que se inscriben las prácticas de enseñanza de la educación superior

Son dos los tipos de instituciones que componen la educación superior: las Universitarias y los Institutos Superiores. Las Instituciones Universitarias, autónomas y autárquicas, pueden ser Universidades o Institutos Universitarios¹; los Institutos Superiores, dependientes de cada administración jurisdiccional en lo curricular, lo administrativo y lo económico, pueden ser de Formación Docente, Técnicos o Artísticos.

Varias son las diferencias que distinguen la institucionalidad de unas y otras además de la ya mencionada respecto a la autonomía o la dependencia de una unidad central. Probablemente la siguiente más relevante sea que mientras las universitarias asumen desde su misma constitución legal tres funciones – docencia, investigación y extensión/transferencia– a los institutos superiores se les asigna prioritariamente solo una de ellas –la docencia– y las otras dos, si es que son asumidas, quedan a criterio de la voluntad y de la disposición de financiamiento de la unidad central.

Hay otra característica que delimita fuertemente diferencias entre unas y otros: mientras que los Institutos Superiores pueden ofrecer carreras docentes, técnicas o artísticas y postitulaciones, las Universitarias lo pueden hacer con carreras de grado², pregrado y además, posgrado. Esta posibilidad tiene profundas consecuencias al interior de las prácticas institucionales: la estrecha relación entre posgrado e investigación hace que las prácticas de enseñanza, a su vez, formen parte de ese entramado. Y con ello, que la enseñanza promueva el aprendizaje de conocimientos y habilidades que se actualizan necesariamente en tanto reciben los nuevos aportes de las investigaciones en marcha. Esta misma cuestión, referida a la amplitud del conocimiento que circula al interior de las instituciones, se enfatiza más aun si se considera que la formación de profesionales solo se lleva a cabo en las universitarias, mientras que la de técnicos, docentes y artistas se efectúa indistintamente en cualquiera de las dos.

Las tradiciones de enseñanza imperantes son también bien diferentes: mientras que las Universidades están signadas por la tradición académica, en los Institutos Superiores las tradiciones están claramente delimitadas por el nivel para el cual forman: el normalismo marca la formación para la educación inicial y primaria, la académica lo hace con la educación secundaria y el eficientismo con la técnica (Davini, 1995). Nos detendremos en ellas luego de realizar esta caracterización inicial.

Hay otros variados aspectos que marcan diferencias en los modos de inscribir prácticas entre las Instituciones Universitarias y en los Institutos Superiores: en unas el currículo se organiza por unidades curriculares (materias), en las otras por años³; en unas por cátedras⁴ y en las otras con docentes unipersonales; con designaciones docentes por tipo de dedicación en las Universitarias y por horas-trabajo en los Institutos Superiores⁵; el ingreso a la docencia universitaria es por concurso de antecedentes y oposición con jurados “notables” mientras que a los Institutos se ingresa por un orden de mérito administrativo o por concurso de antecedentes y presentación de proyectos con jurados “disponibles”⁶; el abandono de una cátedra universitaria concursada suele darse solo por jubilación, mientras que los Institutos Superiores por el contrario, tienen mayor movilidad docente⁷; la práctica curricular está dentro del ámbito de la autonomía en las Universitarias y por ello es escaso o nulo el control del cumplimiento de los contenidos prescriptos, pero en los Institutos Superiores hay control administrativo y pedagógico incluso con supervisión de clases; el control administrativo de la docencia se limita a la asistencia y actas de regularidad y exámenes en las primeras y en las segundas incluye además, firma de circulares técnicas, notificación de concursos, temarios, etc.

Por último, en referencia a las diferencias, se observan algunas propias de las vinculaciones que involucran a los estudiantes: si se consideran las relaciones con el conocimiento y la enseñanza puede distinguirse que en las universitarias los estudiantes son anónimos, deben resolver el estudio de manera autónoma y tienen bajo tutelaje desde la enseñanza, mientras que en los Institutos Superiores predomina el conocimiento del estudiante, una mayor dependencia para resolver las cuestiones referidas al estudiar y cierta secundarización en el tutelaje del aprendizaje⁸; si se consideran las constituciones de grupos, en unas se conforman por materias y en las otras por cursos con estabilidad; finalmente, si se consideran las dificultades personales, se observa que en unas existen pocos canales para que sean expuestas a excepción de algunas nuevas tutorías que empiezan a observarse en los primeros años de algunas instituciones y en las

otras, parece darse una demanda y exigencia por parte de los estudiantes de ser atendidos⁹.

El cuadro siguiente intenta presentar este desagregado sintéticamente:

Instituciones Aspecto	Universitarias	Institutos Superiores
Tipo de instituciones	Universidad o Instituto Universitario	Instituto Superior de Formación Docente, Técnico, Artístico o mixto
Funciones	Tres funciones: docencia, investigación y extensión	Una función: docencia
Función docente	Formación de profesionales varios, docentes, artistas, técnicos	Formación de docentes, técnicos y artistas
Tipo de formación	Pregrado, grado y posgrado	Carreras y postitulaciones
Gobierno	Autonomía	Dependiente de la estructura central
Presupuesto	Autarquía	Distribuido por la estructura central
Generación de proyectos	Gestados con autonomía desde las cátedras o los equipos de investigación	Por solicitud de la estructura central
Ingreso de la docencia	Concurso de antecedentes y oposición con jurados "notables"	Concurso de antecedentes, presentación de programa y entrevista con jurados "disponibles"
Cobertura de cátedras	Cambio por jubilación	Cambio relativamente frecuente: alta movilidad
Conformación de la docencia	En cátedras	Unipersonal
Burocratización administrativa	Prácticamente inexistente: solo asistencia, aprobación de cursadas y actas de exámenes	Alta burocratización en lo cotidiano: temarios, circulares técnicas, notificaciones, etc.
Organización del currículo formal en la práctica	Por materias	Por años
Control del currículo formal	Escaso o inexistente	Supervisado
Tradición formativa	Académica	- Normalista (Profesorado para Educ. Primaria e Inicial); - Académica (Prof. Secundaria); - Eficientista (Técnica)
Vinculación docente-estudiante-conocimiento	Anonimato del estudiante, autonomía para el estudio y abandono del tutelaje en el aprendizaje	Conocimiento del estudiante, dependencia para estudiar y secundarización del tutelaje en el aprendizaje
Vinculación estudiante-curso	Grupos ocasionales, cada estudiante se arregla solo	Grupos estables. El grupo-curso de estudiantes "ampara"
Dificultades personales de los estudiantes	Pocos canales para que las dificultades personales se expongan	El estudiante "exige" atención a las dificultades personales

Cuadro 1: Universidades e Institutos Superiores

La pregunta, ya que de ello venimos hablando es ¿en qué cuestiones que son propias y específicas de las prácticas de enseñanza, la institucionalidad de unos y otras genera condicionantes, determinantes, representaciones, pautas de decisión y de acción? Probablemente la respuesta tenga connotantes de lo particular en cada uno de nosotros y de lo general derivado de las historias compartidas, de lo social hecho cuerpo. No intentaré aproximar una contestación, pero creo necesario sí, dejarlo planteado como una señal para el análisis de las propias prácticas, señal que sumo a las otras que he tratado de ir dejando por el camino de esta lectura.

3.2.2. Las tradiciones que configuran las prácticas de enseñanza de la educación superior

Quisiera detenerme ahora especialmente en la cuestión de las tradiciones en la formación de docentes ya que considero a ellas como uno de los factores de mayor peso determinante en la configuración de las prácticas de enseñanza en la educación superior. Las tradiciones son para Davini (1995): “configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p. 20).

Una tradición que ha signado mucho las prácticas de enseñanza en la formación de docentes para la educación inicial y primaria es la tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 1995). Originada en el normalismo, se constituye desde la posición del Estado-educador como un entramado de intervenciones sociales que persiste en su afán por formar al ciudadano del Estado Nación, se la identifica a partir de su corte civilizador, disciplinador de la conducta y homogeneizador de la ideología. Los docentes son, en ese contexto, instrumentos privilegiados de difusión de una cultura que enfatiza las formas de comportamiento y la introyección de la moral.

Esta tradición no se restringe solamente a normalizar el comportamiento de los niños, sino que se constituye en un mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes, que se expresa con fuerza en el discurso prescriptivo que define todo lo que debe ser y se debe hacer; el docente aquí se construye a partir del discurso que lo disciplina respecto a las prescripciones del aparato estatal y en el que se lo muestra más como un funcionario estatal que como un profesional.

Me permito agregar a los planteos de Davini, la tradición activista que reconoce sus fuentes primarias en el movimiento de la escuela nueva. Entre los principios escolanovistas, si bien no puede considerarse un movimiento esencialmente homogéneo, se encuentran aquellos relacionados con la idea de un proceso

educativo asentado sobre el interés del niño, a partir del cual el alumno debe sentir el trabajo escolar como un objetivo deseable en sí mismo; aquellos que consideran que la educación ha de proponerse el desarrollo de las funciones intelectuales y morales, abandonando los objetivos puramente memorísticos ajenos a la vida del escolar; aquellos que conciben a la escuela como activa, en la cual el trabajo escolar se asienta sobre la base de promover la actividad y experimentación del alumno y en el que la principal tarea del maestro consiste en atender sus necesidades y orientar y canalizar sus intereses intelectuales, afectivos y morales.

Si bien esta tradición está anclada fuertemente en la preparación de docentes para la educación inicial, la formación para este nivel, sin embargo, es un caso paradójico. Las primeras maestras jardineras comienzan a formarse en Argentina ya desde 1866 dentro de la escuela Normal de Paraná en cursos que tenía la emblemática Sara C. de Eccleston. No obstante, la formación ha guardado una histórica relación de dependencia respecto a la preparación de maestras para el nivel primario no permitiéndosele desarrollar en parte su identidad propia. No puede analizarse esta situación sin considerar por lo menos dos problemáticas específicas: por un lado, la dicotómica identidad del nivel inicial traccionada por el enfrentamiento entre la función asistencial y la función educativa y, por otro, el papel estructurante que ha cumplido en las currículas la formación docente para el nivel primario (Diker & Terigi, 2005).

Aún bajo el amparo de la tradición normalista, la formación docente para la educación inicial ha construido su difícil derrotero curricular bajo la influencia de las ideas de la escuela nueva y aún hoy predomina enraizada en las prácticas de los docentes que priorizan el predominio de la actividad escolar como un fin en sí mismo.

Originada en las Universidades que monopolizan la formación de profesores para la escuela media hasta comienzos del siglo XX y en la que los doctores reivindicaban como atributos legítimos de la docencia la ilustración y el talento, la tradición académica (Davini, 1995) se caracteriza fundamentalmente por considerar que lo esencial en la formación docente es el conocimiento teórico en sentido puro y que todo otro conocimiento ajeno a la especificidad del campo disciplinar/profesional es innecesario y más aun, acaso un obstáculo. Encuentra su apoyo en la ciencia positivista como modelo del conocimiento sustantivo y en la creencia en la neutralidad de la ciencia. Esta tradición tracciona buena parte de las prácticas de enseñanza universitarias y se derramó hacia la formación

docente para la educación secundaria. Predomina aún hoy anclada en algunas prácticas y discursos que denuncian el vaciamiento de contenidos en la formación docente sólo porque conviven en los planes de estudio unidades curriculares específicas de la disciplina a enseñar con otras de índole pedagógico, sociológico y psicológico; en las propuestas de corte científicista que relegan el conocimiento general y humanista a cuestiones de instrumentación de las disciplinas o le asignan el carácter de tiempo perdido e innecesario en los planes de estudio; en las currículas en las que se consideran a las prácticas como el cierre natural de la formación y en las cuales, recién en el último año de la carrera, pueden aplicarse los contenidos teóricos aprendidos.

Con asiento en la visión que ve a la educación al servicio del despegue económico y de la formación de los recursos humanos necesarios para una sociedad con progreso tecnológico, la tradición eficientista (Davini, 1995) se caracteriza por centrar la visión de las prácticas de enseñanza en la función técnica del docente cuya característica esencial es entonces operar el currículo prescripto por los organismos centrales y medir los rendimientos pautados por objetivos de conducta en pos de la eficiencia. Apoyada en el conductismo y el modelo de la caja negra hoy predomina anclada en algunas de las siguientes prácticas y discursos: en la permanencia de la visión instrumentalista de la enseñanza; en las prácticas que tienden a concebir los logros de aprendizajes como logros homogéneos y posibles de predecir; en las prácticas de formación en las que el mejor futuro profesional, es quien mejor planifica sus proyectos.

Así paradójicamente, en la educación superior conviven prácticas de enseñanza en las que puede identificarse la influencia de tradiciones diversas, en ocasiones contradictorias entre sí, junto a discursos de innovación y de una formación asentada en el profesional del próximo siglo; prácticas caracterizadas por la transmisión verbal con discursos que fundamentan la importancia del hacer en la formación profesional.

3.2.3. Los mitos que configuran las prácticas de enseñanza de la educación superior

Finalmente quiero agregar al concepto de tradición, la noción de mito. En el marco de las características propias de la tradición académica, tan presente en las instituciones universitarias, entiendo que hay ciertos mitos que son configuradores de las prácticas de enseñanza acuñadas en esa tradición.

Al decir mito, me refiero a un tipo de creencias respecto de hechos o prácticas – que según el mito siempre han sucedido así– pero que no son pasibles de ser verificados objetivamente. Estas creencias se aceptan como lo verdadero en la vida de lo cotidiano, como una especie de imaginario de las relaciones de uno consigo mismo, con el mundo y con los otros. Así, el mito constituye un sistema de representación de un tipo de prácticas, no como una copia significativa de la realidad, sino como un sistema de significación simbólica.

Los griegos relacionaban estrechamente lo mítico con la palabra hablada, con el lenguaje, con la narración, con las formas de comunicar sentidos. Barthes (1989), Cornbleth (1990) y Colombo (1993) asignan a los mitos entendidos como sistemas de comunicación, las características de designar y notificar, de hacer comprender e imponer. Los mitos, en lo cotidiano, logran una existencia prácticamente invisible, logran hacerse incuestionables y designan sin ocultar, pero deformando o cambiando el sentido. Así los mitos transforman una construcción histórica en una naturaleza universal, naturalizándola.

Todas nuestras relaciones sociales están atravesadas por relaciones narrativas. Estos relatos plantean un determinado escenario que atraviesa y referencia los discursos compartidos. En ese cruce de relatos, se entraman también casi todos los mitos que compartimos. También las prácticas sociales de las cuales participamos se construyen así sobre los mitos que las designan.

Al primero de los mitos que configura las prácticas de enseñanza universitaria de tradición académica, lo llamaré el mito del puro saber: el dominio del saber

aparece como lo suficiente, lo único necesario e indispensable de ser considerado por los docentes para presentarnos ante la clase. Deliberadamente uso “presentarse ante la clase” y no “pensar la clase”, ya que también afirmo que el mito configura una manera de estructurar la clase en la cual la lógica teórica suprime a la lógica didáctica. Por ella, la organización sigue la secuencia de la explicación del contenido excluyendo cualquier otra forma de intervenir que considere los aspectos contextuales, las prácticas de aprendizaje o de la enseñanza concebida como una intervención en el mundo de los otros.

Considerando el caso de los docentes universitarios que no son docentes de profesión, el mito del puro saber tiene una estrecha relación con una deformación que se produce por efecto de la mimetización con la profesión de origen. La mimetización profesional se configura asumiendo la profesión docente como una no-profesión y construyendo la práctica de enseñar a partir de la profesión de origen. El caso se complejiza si se afirma además que la organización de la clase con lógica didáctica, supone poner en juego un tipo de racionalidad probablemente diferente a la de otras profesiones y que lleva no sólo a otra manera de tomar decisiones, sino a otro tipo de prácticas. Esta categoría teórica creo que también es sustantiva para analizar las propias prácticas de enseñanza.

Quisiera que se entienda bien, si al enseñar uso lógica médica entonces hago primar la prevención de la salud ante la... ¿enfermedad de la ignorancia? Si hago primar la lógica jurídica, doy prioridad a la aplicación de la ley normativa ante la... ¿incertidumbre del conocimiento válido? Podríamos pensar mil ejemplos en esta línea. Solo quiero poner blanco sobre negro respecto a cuál es la profesión del que enseña: la docencia; y cuál es la lógica que define a la profesión: la didáctica. Las otras profesiones y sus lógicas de procedimiento son propias de otros campos sociales.

El segundo es el mito de la sana predisposición. Me refiero con ello a un tipo de posicionamiento frente a los estudiantes de la educación superior por el cual se los percibe como naturalmente dispuestos a aprender sin otro tipo de mediaciones necesarias. Aún sabiendo que a veces se trata de jóvenes o adultos que necesitan ser alfabetizados académicamente, que tienen pocas experiencias de lectura académica y con poco desarrollo del vocabulario propio de las disciplinas que conforman la estructura curricular de una carrera. Aún ante todo esto, el mito configura una práctica que hace percibir a los estudiantes como completos y con estructuras cognitivas ya definitivamente conformadas. La

narración mítica se asienta básicamente en dos motivos: el estudiante universitario eligió estudiar sin que lo obliguen, lo cual se traduce en creer que en razón de ello “debe querer” estar en la clase; y en el abandono de la edad adolescente¹⁰ que se significa como la posibilidad de atender, escuchar y solo con ello, aprender.

Esta consideración del estudiante como naturalmente predispuesto a aprender hace que la representación del escenario del aula se homogenice desdeñando lo heterogéneo. Así, los estudiantes son “uno” y no un grupo en el cual hay sujetos con experiencias de vida, estilos cognitivos y formas de apropiación del saber distintas.

Planteo un tercer mito como el mito del único ordenamiento posible. Me refiero al ordenamiento de la clase en términos de secuencia. Desde la configuración que realiza el mito, se interpreta a la clase como una sucesión de actividades en las cuales hay un único ordenamiento: primero debe presentarse la teoría y luego, en caso de haberla, la práctica. El mito dispone de varios argumentos narrativos para alimentarse a sí mismo, asentados básicamente sobre una concepción epistemológica de la práctica¹¹ que la concibe como aplicación de la teoría y como configurada por lo que la teoría delimita de la misma, como un campo que no genera en sí mismo saber ni aprendizaje.

El mito del único ordenamiento posible determina además un reduccionismo en el que la teoría es vista como la fuente primaria y definitiva del saber, por lo cual, hay que apropiarse de ella antes de intervenir de cualquier modo en el campo laboral-profesional. Así, teoría y práctica son dos dimensiones dicotómicas del saber más que complementarias. A consecuencia de ello, en el trayecto formativo que supone el paso por la Universidad, el plan de estudio debe proponer todas las unidades curriculares teóricas antes de propiciar aquellas en las se hagan prácticas ya que éstas son vistas con función verificadora de lo aprendido y comprobacionista del dominio de la teoría.

El último al que me refiero es el mito de la autosuficiencia de la clase. En este caso, el mito configura una práctica que presupone que no es posible aprender sin estar en la clase, sin asistir¹² a ella. Los relatos enraizados en el mito asignan al discurso del docente la característica de ser el único discurso verdadero y validado. Probablemente sobre esta idea, se asienta aquella otra que pronostica pocas posibilidades de aprobar a los alumnos libres en virtud de que no han participado de la “verdad teórica”.

El mito de la autosuficiencia de la clase impide considerar al aprendizaje como una práctica cuyo disparador no sea la clase. Por el contrario, ésta es principio y fin del aprender, solo requiere del estudio posterior que amplifica la verdad que ya circuló en el aula y alimenta, a la vez, las narrativas que sostienen la primacía del apunte de clase por sobre los textos y cuya consecuencia es el desdén del espíritu científico.

Me referí en este apartado a las instituciones, las tradiciones y los mitos como configuradores de prácticas. Ello no significa que las prácticas estén determinadas por ellos sino configuradas con ellos. Este punto de vista aleja cualquier pretensión determinista. Considero además que tradiciones y mitos son desafiados en la medida en que sea posible la reflexión sobre la propia práctica que ayuda a develar las configuraciones invisibilizadas que éstas adquieren.

3.3. Las prácticas de enseñanza de los estudiantes que cursan unidades curriculares que incluyen PPS (Prácticas Profesionales Supervisadas)

Tomamos antes a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento. Esas prácticas de enseñanza son llevadas a cabo por docentes y, en los casos en los que las carreras de formación de profesores las incluyen como parte de las obligaciones académicas, también por estudiantes en situación de práctica profesional supervisada (PPS). Ese tipo de PPS adquiere en los planes de estudio denominaciones diversas: prácticas profesionales, prácticas pedagógicas, residencia o similares.

Graficamos antes para el caso de los docentes, que toda práctica pedagógica es parte de su práctica docente y que éstas, a su vez, son parte de las prácticas sociales.

Sin embargo, para los estudiantes practicantes, las prácticas de enseñanza no son parte de un trabajo, sino, en tanto son obligaciones académicas del trayecto formativo, se incluyen en las prácticas curriculares.

No desdeño la presencia de las prácticas curriculares en el trabajo del docente, solo quiero marcar una clara diferencia que constituye el escenario central desde el cual interpretar las prácticas de enseñar de los estudiantes practicantes.

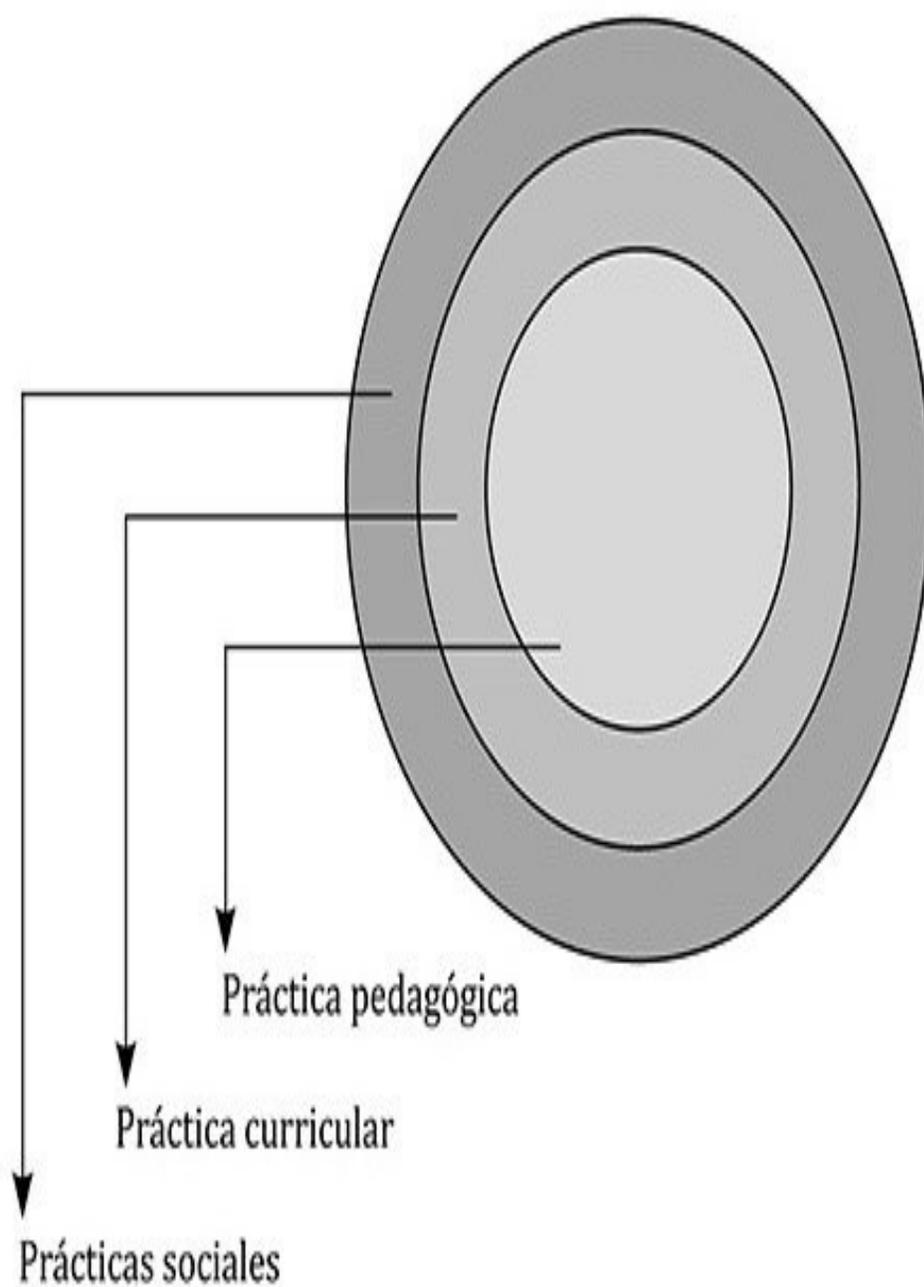


Fig. 4: Los practicantes: Prácticas sociales, práctica curricular, práctica pedagógica

Quiero desde aquí presentar algunas características que distinguen lo igual y lo diferente al respecto de prácticas llevadas a cabo por docentes y por estudiantes.

Lo igual se desprende con cierta obviedad a partir de los desarrollos anteriores: docentes y estudiantes participan del juego en el mismo campo, y allí en cierto sentido, de las mismas prácticas sociales. Sin embargo, lo diferente es, no solo la posición en el campo que los ubica en situaciones de posesión del capital cultural evidentemente diferenciadas, sino también el tiempo que hace que se encuentran en el mismo y el tipo de práctica específica que desarrollaron históricamente en él: mientras unos tienen el saber especializado necesario para moverse en el campo, más historia personal vinculada con el mismo y más experiencia en la práctica de enseñar ese saber y en consecuencia, mayor dominio de las reglas del campo, los otros se han vinculado más recientemente con ese saber especializado, aún están en proceso de apropiación del mismo, desconocen buena parte de las reglas del campo y su vínculo se ha construido exclusivamente desde la práctica de aprender.

Pero además hay otras cuestiones que aparecen como específicas de una práctica de enseñanza llevada a cabo por un estudiante y que operan como demarcatorias de la misma. No quisiera hacer un listado enumerativo que nos aburra. Solo quiero introducir tres o cuatro notas distintivas que nos ayuden a pensar esta cuestión.

Hay algo que me parece muy fuerte y que por ello lo presentaré en primer término: la dicotomía y la contradicción de ser a la vez los dos polos de la díada institucional escolar (Etkin & Schvarstein, 1989). El atravesamiento institucional signa la asimetría que enmarca a los pares opuestos que caracterizan un determinado campo social, en el de la enseñanza, esos pares –docente y alumno– se fusionan en una misma persona para el caso de los estudiantes que cursan PPS: es aún estudiante, pero está jugando en el campo desde la posición de docente. En este contexto pienso con Chevalard (s.f.) que el contrato didáctico lo coloca en una posición indefinida y realza su posición de híbrido¹³ (Perrenoud, 2010).

Muy ligada a la anterior, aparece otra característica diferenciadora con relación a la falta de institucionalidad formal para asumir las tareas propias del oficio de enseñar: el estudiante no posee aún la certificación que lo habilita a realizar las actividades profesionales para las que tienen competencia los poseedores de una

titulación. Y a diferencia de otro tipo de PPS como podrían ser las propias de las carreras de ingeniería, medicina, trabajo social u otra, la enseñanza es principio y fin de una práctica y se realiza, salvo en el ámbito de una cátedra universitaria, con asignación de responsabilidad individual y en soledad.

Hay otro matiz de la dimensión de lo temporal presente en el estudiante que realiza prácticas de enseñanza: la ocupación del tiempo escolar. Las PPS suponen asumir la responsabilidad de la clase en todas sus dimensiones, incluido el proceso de diseño o, desde la perspectiva en que lo denomino aquí, el del “pensar la clase”. Sin embargo, al hacerlo, hay una de las dimensiones que no se presenta como un problema serio a resolver por parte de los docentes y sí por parte de los estudiantes: cómo se va a ocupar el tiempo de la clase, y cómo se lo va a manejar, sobre todo, en términos de ajuste al tiempo disponible.

Indudablemente hay también una diferencia sustancial en torno al saber cuya manifestación se da, no en la ausencia del dominio del objeto a enseñar en el momento de la transmisión, sino más bien en aquellos momentos que aparecen como fuera del control anticipatorio, sobre todo, ante las posibles preguntas de los otros estudiantes.

Finalmente creo que hay otra característica distintiva en las prácticas de unos y otros: la ausencia de la dimensión evaluativa en el binomio enseñanza-acreditación. Los estudiantes difícilmente participen de la evaluación final de los alumnos con quienes practican porque ellos mismos ya estarán inmersos en sus propios exámenes como estudiantes de la carrera universitaria. Esta ausencia los desentiende de una tensión que manifiestan habitualmente los docentes: el poco tiempo de clases para “dar” todo el programa y poder evaluar a los alumnos al respecto de “todo” lo que necesitan saber de la unidad curricular¹⁴. En este caso, a diferencia de lo indicado anteriormente, la tensión más que estar presente ni siquiera aparece como preocupación.

El “híbrido” de Perrenoud, enseña dentro de una situación de aprendizaje. Por ello considero necesario, para finalizar este capítulo, desarrollar un marco interpretativo para las prácticas de aprender a enseñar.

4. Las prácticas de aprendizaje

Inevitablemente vos

*En el horizonte del suburbio,
entre casas bajas y colectivos,
entre plátanos y calles adoquinadas
aparecés vos.*

*Entre nubarrones de siesta,
entre la modorra y la pesadez de párpados,
entre el mediodía y la tarde que se muere
estás vos.*

*En lo cotidiano, en el momento propicio,
entre el diario y el café,
entre los libros y los CD,
hurgando trastos viejos, descolgando tristezas,
estás, persistente; sos, tenazmente, sos.*

*Más cerca, más pronta, más inmediata,
en la espera de lo que se viene,
en cada cosa nueva que se presenta,
caminando el viento, destapando baches,
ahí, hasta donde menos te parezca,*

estás, inevitablemente, vos.

Jorge Steiman

Tomo la noción de aprendizaje situado desde el enfoque contextualista entendiendo que desde allí puede comprenderse el vínculo entre prácticas de aprender y práctica social: “(...) una concepción del aprendizaje como un aspecto de la actividad cultural e históricamente situada (...) se concentraría en las maneras en que las personas participan de prácticas sociales” (Lave, 2001).

Este posicionamiento en torno al aprendizaje escolar resuelve por el lado de la cultura la tensión de los dos polos clásicos al respecto, ya que el aprendizaje escolar puede ser visto como un proceso con base en el sujeto o la cultura. O, en otras palabras, a la hora de pensar si para analizar el aprender hay que situarse en la piel de los sujetos o en la piel de la cultura, afirmaríamos que es la cultura quien se apropia del sujeto en tanto lo subjetiva y culturaliza (Baquero, 1998b).

El enfoque contextualista, desplaza la naturaleza de las explicaciones acerca del aprendizaje escolar de su centración en el individuo como unidad de análisis a las situaciones. La posibilidad de que alguien pueda aprender, puede entenderse como una propiedad de las situaciones más que de los sujetos a título sólo individual. La situación no es el decorado en una práctica de aprendizaje sino que es la que lo explica, aunque sus efectos, puedan constatarse en los sujetos (Baquero, 2002)¹⁵.

Y así como presentamos a la enseñanza como un tipo de práctica social, en la misma línea entiendo que es posible asumir también la consideración del aprendizaje: los enfoques contextualistas posibilitan un análisis del mismo en tanto práctica asentada sobre los hábitos, configurada desde un campo y alineada en función de los jugadores intervinientes en una lucha definida a partir del bien que está en juego: el capital cultural.

Delineado el enfoque, es necesario ubicar también la mirada del análisis en torno al sujeto que participa de esa práctica social que es el aprendizaje, mirada que lo concibe como un sujeto en situación de escolarización.

La concepción de un sujeto situado que participa de una práctica escolarizada remite a preguntarnos por las condiciones de la educabilidad. A partir de la conformación de los sistemas educativos de los Estados-Nación la escolarización conlleva a educar: en un lugar y espacio delimitado, en un tiempo con límites prefijados, en una situación de aprendizaje colectivo tutelada por un adulto; seleccionando y dosificando el conocimiento con el que se contacta a los sujetos; enfatizando la apropiación de un aparato o los dispositivos del aparato –el escolar– que resulta de extrema artificialidad para con el conocimiento científico y aún, el cotidiano.

Las condiciones de la educabilidad, conforme a esas características, son un atributo ajeno al sujeto que participa de la práctica, independiente de su edad y del nivel de escolarización. Sin embargo, conforman al sujeto social que aprende, delimitan el campo y posibilitan o no los movimientos dentro de él. Es decir construyen subjetividad.

Sin embargo, al particularizar en el sentido de la educabilidad aparecen las diferencias. Y con cierta obviedad, podría afirmarse que si al sujeto de la educación básica se lo educa para promover un determinado grado de desarrollo y participación en las prácticas sociales compartidas, al sujeto de la educación superior se lo hace para promover su participación en un tipo de prácticas específicas vinculadas al trabajo y desempeño de una profesión.

Con este estado de la situación, conviene detenerse especialmente en el concepto de “situación” en el contexto de la educación superior.

4.1. La situación de aprendizaje en la educación superior

Uno de los problemas centrales a los que se enfrenta la investigación psicológica en el terreno del aprendizaje escolar, es delimitar su unidad de análisis. Los enfoques clásicos, son enfoques diádicos:

La unidad de análisis en la relación sujeto (alumno)-sujeto (docente) o sujeto (alumno)-objeto (conocimiento):

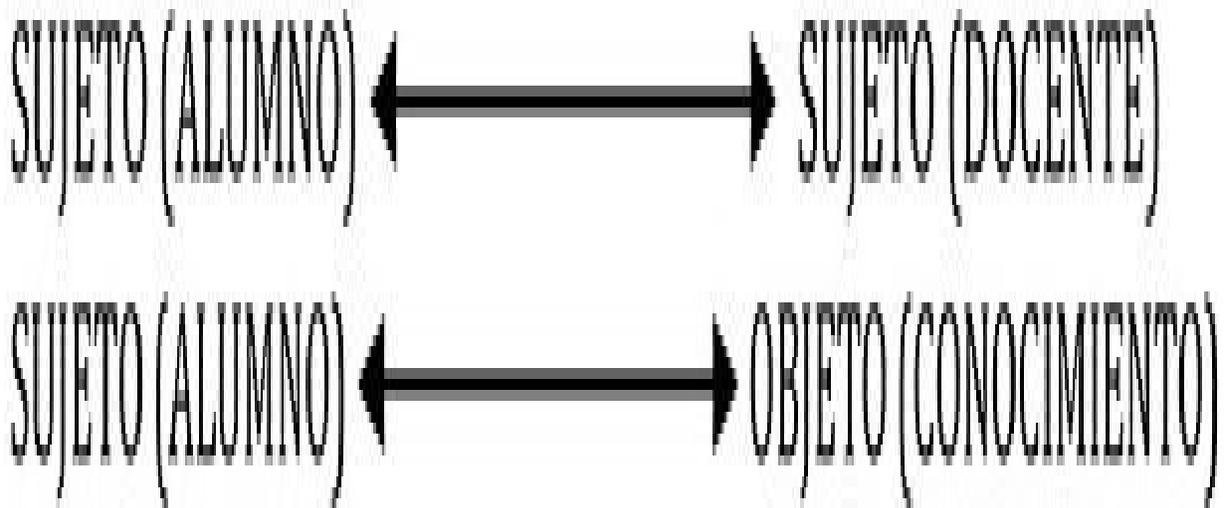


Fig. 5: Enfoques diádicos del aprendizaje escolar

La investigación didáctica de las últimas décadas, sobre todo los trabajos realizados por el grupo IREM en Francia, acuña una nueva unidad de análisis bajo un enfoque triádico en el que cobra particular importancia el sistema dentro del cual la tríada establece una particular red de relaciones contextualizadas y a partir del cual los presupuestos psicológicos basales de algunos modelos didácticos debieron reformularse.

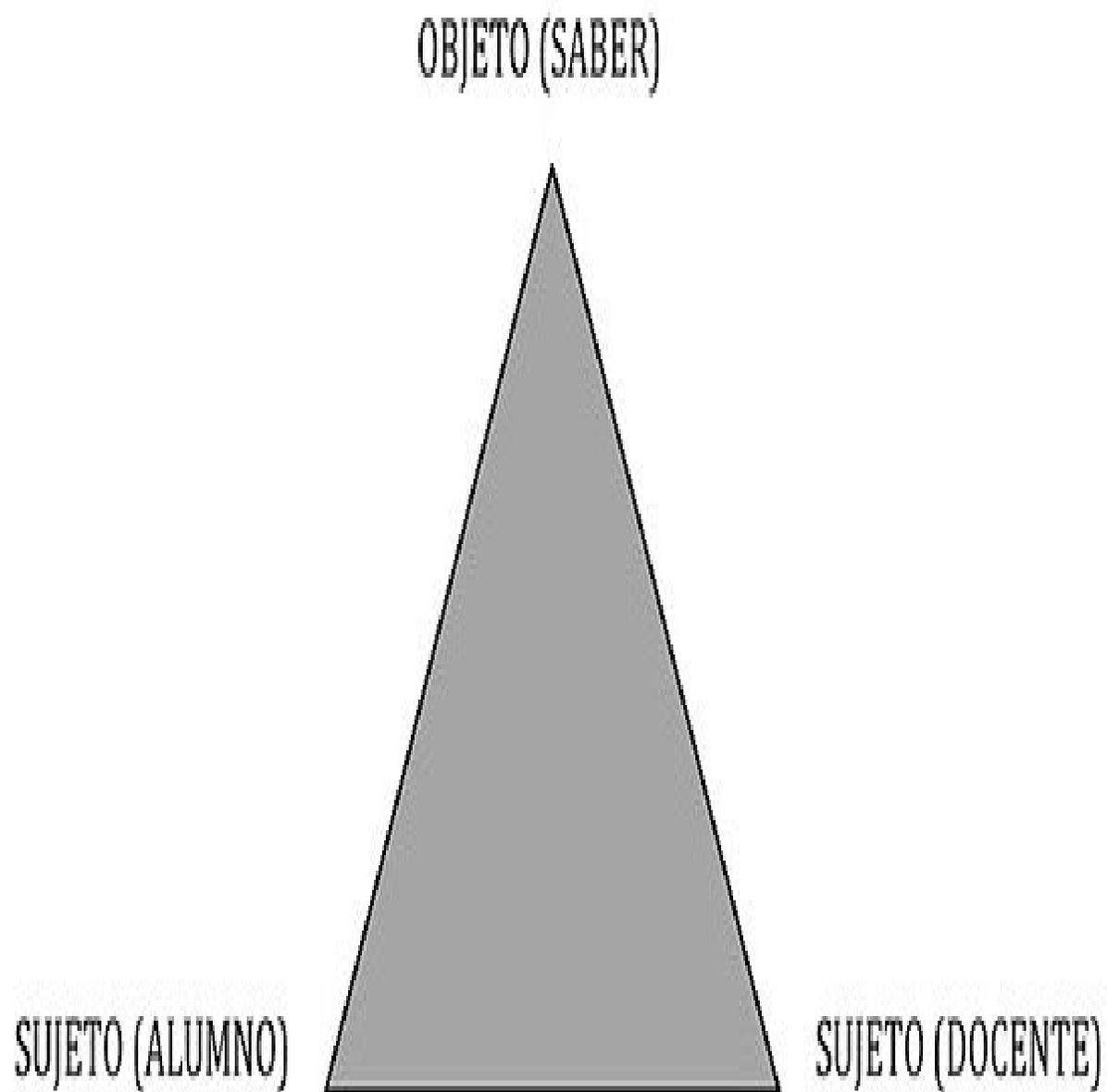


Fig. 6: Enfoques triádicos del aprendizaje escolar

Otro tipo de dispositivos es construido en los enfoques, de clara herencia vigotskiana, en los que a la tríada se le agrega la actividad instrumental como elemento, es decir, las categorías de pensamiento o las herramientas culturales para analizar la actividad de la interacción social.

Los ejemplos citados por Wertsch (1999), casi como humoradas, dan cuenta de la necesidad de incluir los instrumentos culturales en el análisis de situaciones de aprendizaje escolar. Frente a los problemas que los estudiantes resuelven en la escuela dice: “(...) a la pregunta de quién resolvió el problema, la respuesta más adecuada sería, por ejemplo: yo y la herramienta cultural que utilicé” (p. 56).

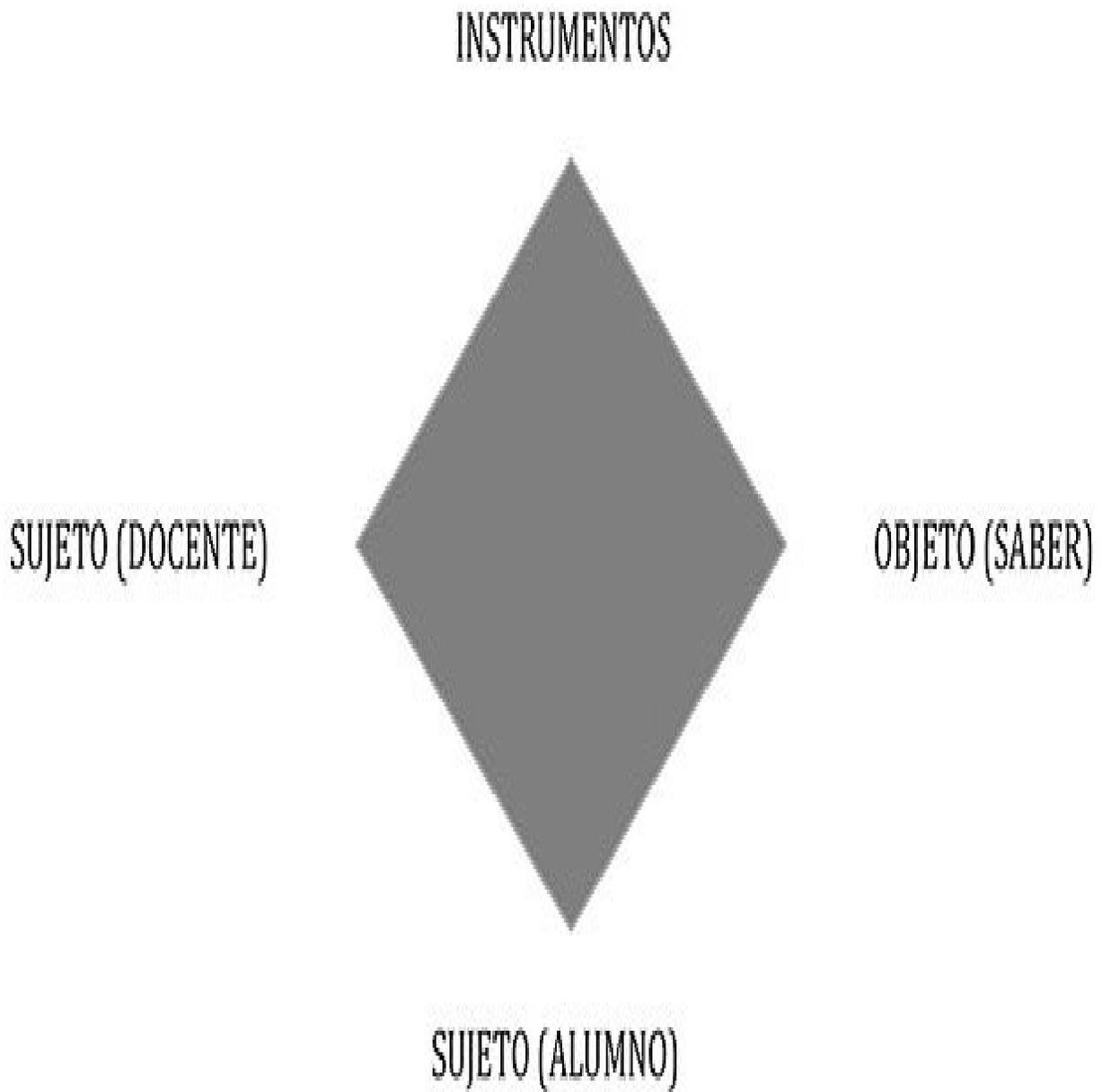


Fig. 7: Enfoques situacionistas del aprendizaje escolar

Rogoff (1997), en la línea del enfoque sociocultural, propone la actividad como unidad de análisis. El uso de la actividad como unidad de análisis “permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro. Ninguno de ellos existe separadamente” (p. 112).

La “actividad” como unidad de análisis del aprendizaje escolar incluye nuevas dimensiones que facilitan abordar la situación del aprender en tanto práctica social. Engeström (1987), citado por Baquero (2002), señala que los componentes que intervienen en una actividad, cualquiera fuera ésta –también resulta aplicable entonces a la actividad escolar–, son seis: los instrumentos, el sujeto, el objeto/objetivo, las reglas, la comunidad, la división del trabajo.

Estos seis componentes, conforman un esquema móvil: según sea el objeto el resto de los elementos adquiere una significación diferente. Entonces, “cuando es este marco se habla de sujeto o de instrumento, etc. se alude a que sujeto, instrumento, etc. se constituyen como tales en virtud de la actividad que los contiene y define” (Baquero & Terigi, 1996, p. 13).

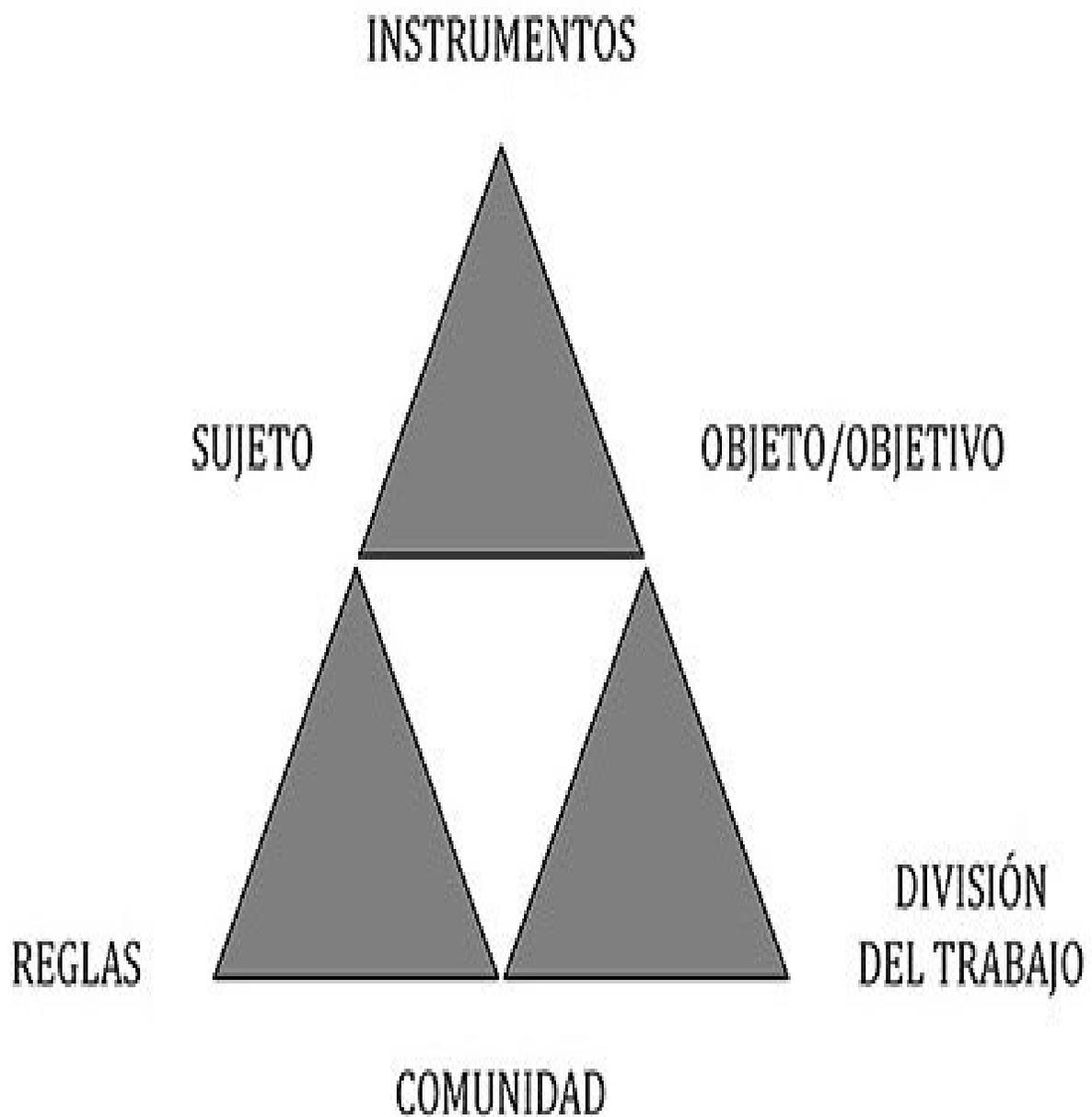


Fig. 8: Enfoque de Engeström del aprendizaje escolar

Dentro de este esquema la actividad debe ser comprendida como una actividad global regulada por motivos culturales (Baquero, 2001) en la cual puede identificarse la acción como el objetivo básico de dicha actividad que se apoya en una serie de operaciones de carácter práctico-instrumental. En este sentido, la actividad puede considerarse como propia de un tipo de práctica social.

El recorrido realizado, para concluir con el esquema de Engëstrom como modelo de análisis, permite dejar de lado ciertas perspectivas para asumir otras en la línea de los enfoques contextualistas. Desde éstas podremos obtener un marco para la interpretación del “estudiante en situación de PPS”.

4.2. El estudiante en situación de asumir prácticas de enseñanza

Desde el mito de la sana predisposición, al que ya nos referimos, se argumentaría que siendo los estudiantes de la educación superior jóvenes o adultos, podría considerárselos como sujetos universales y acabados y que, en consecuencia, podría esperarse de cada uno de ellos comportamientos más o menos iguales independientemente de la situación espacio-temporal y socio-histórica. La actividad que los contiene, es vista así como una actividad de los sujetos: estudiar/aprender para poder ejercer, a futuro, una profesión.

Sin embargo, desarrollé en el apartado anterior un enfoque que, por el contrario, considera a los estudiantes en una situación que puede definirse como tal a partir de una actividad cultural más que individual. Y entonces, desde esta perspectiva, el estudiante de la educación superior sigue siendo un sujeto escolar y no pierde por ello esa condición con todo lo que ello significa. Es alumno definido por la alumidad¹⁶ (Fridman, 2000) y su actividad dentro de una institución educativa está regida por el tipo de lógica inherente a la actividad que en ella se lleva a cabo y por el contrato didáctico¹⁷ que define la naturaleza de esa actividad. Se es alumno dentro de un cierto contrato que regula los intercambios entre las partes que reúne, delimitando el campo y asignando derechos y deberes en un marco de referencia compartido.

La perspectiva de Chevallard permite sumar el punto de vista de pensarlo en el marco de los límites del contrato didáctico agregando así una segunda consideración a aquella que lo toma como partícipe de una actividad cultural particular inserta en una práctica social a la que puede denominarse “escolarización”.

Desde este marco de referencias planteo, entonces, algunas interpretaciones para pensar a los estudiantes en situación de estar cursando PPS que impliquen prácticas de enseñanza desde el esquema que propone Engeström. En la situación de ser practicante: ¿quiénes son los sujetos?; ¿cuáles son los

instrumentos culturales mediadores?; ¿cuáles son los objetivos?; ¿cuáles son las reglas?; ¿cómo se divide el trabajo?; ¿quiénes conforman la comunidad interviniente?

La primera referencia es a los sujetos, tomando al sujeto practicante para luego involucrar a los otros intervinientes. Un aspecto a considerar es su identidad en la situación: es un estudiante que en la lógica contractual se desempeña como docente sin dejar de ser lo primero y sin ser acabadamente lo segundo.

Esta dualidad constitutiva del sujeto practicante opera tanto en la representación de sí mismo como en la mirada de los otros sobre él y tiñe necesariamente las relaciones en la situación. En ocasiones, ese ser alumno en una institución de educación superior se traslada al marco de las decisiones que desde la inmediatez toman en la situación de estar enseñando en la práctica.

Una particular situación se da respecto a los otros sujetos intervinientes en la actividad de los practicantes. No solo intervienen ellos mismos y los docentes del Instituto Superior o la Universidad sino, a la vez y con peso determinante, el docente de la unidad curricular en la cual practican y en ocasiones un par, otro estudiante, cuando la práctica se organiza a partir de parejas pedagógicas. En este caso, la tutela que oficia como andamiaje¹⁸ de la actividad de aprender es realizada por todos ellos. La interacción implicada supone poder considerarla en clave de pares de relaciones: practicante-docente universitario; practicante-par; practicante-docente de la unidad curricular en la que se practica; practicante-alumnos. Y si se considera el andamiaje ampliado: practicante-comunidad; practicante-reglas; practicante-objeto, etc.

La situación de prácticas de enseñanza llevadas a cabo por practicantes se corresponde con la noción de prácticas complejas, las cuales sólo se aprenden en la práctica misma. Por ello, para Feldman (2001), es necesario inducir a los sujetos en este tipo de aprendizajes –recurriendo al practicum¹⁹– para definir a un ambiente especial para el aprendizaje práctico, que intenta reproducir lo más fielmente posible las condiciones reales de desempeño de esa práctica social pero en situaciones protegidas, en las cuales la práctica del novato se desarrolla junto al experto.

Ese ambiente especial requiere provocar genuinas situaciones compartidas de aprendizaje o, en la idea de Rogoff (1997), situaciones que faciliten la apropiación participativa: intercambios interpersonales que implican también el

modo en que los sujetos se transforman en una actividad preparatoria de futuras actividades relacionadas con ésta o en otras palabras, las formas de involucrarse en situaciones por las que “los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición” (p. 113).

Una segunda referencia es a los instrumentos culturales mediadores. Uno de los más relevantes a ser considerados en esta situación, son los saberes culturales que en un momento de la escolarización –la escolaridad básica– son objeto en la actividad y luego se convierten en instrumentos para la apropiación de nuevos saberes²⁰. Y en el caso de los practicantes, también para la transmisión de los saberes.

Los practicantes, activan los instrumentos en sí y las reglas inherentes a su uso: los saberes teóricos que portan sobre la institución educativa, la docencia, los saberes a enseñar, las formas de intervención, etc. así como los marcos conceptuales desde los cuales interpretan la situación. Junto a ello, activan a su vez, de modo más velado, a veces naturalizado e invisible, un conjunto de propias concepciones que, a modo de representaciones, configuran un saber práctico²¹ acerca de esas mismas cuestiones.

Quiero exceder el análisis y correrme desde el estudiante practicante hacia el estudiante de la educación superior en general para hacer una mención a los instrumentos semióticos. Parece obvio que éstos no son en la educación superior objeto de aprendizaje en sí, sino instrumentos de apropiación de los saberes específicos. Pero, me pregunto: ¿no debe aprenderse la actividad de la lectura académica en la educación superior? Es indudable que la lectura es una de las fuentes primarias que utilizamos para que los estudiantes se vinculen con el conocimiento, con producciones académicas. El texto es insustituible y hay cierto tipo de conocimientos que parece no poder ser aprendido prescindiendo de él. Y he aquí una compleja trama de cuestiones que se presentan como desafíos. El, en general, novato lector-estudiante de la educación superior se enfrenta a textos que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido escritos para él. En ocasiones se trata de tesis convertidas en textos, de artículos de revistas científicas, de presentaciones de investigaciones que son producto de la discusión que se está manteniendo en ciertos círculos, y que en más de una oportunidad responden a los debates internos de la comunidad científica y que parten de supuestos teóricos previos que no se explicitan en los que el lector-estudiante fácilmente sucumbe porque lo que para él es un estreno, resulta ser

una obra que lleva décadas en cartel. Este tipo de lectura, ¿es igual a cualquier lectura, responde a la misma lógica?

Detenemos a pensar en los instrumentos y seleccionar como ejemplo el caso de la lectura de textos sólo intenta ser una muestra de los interrogantes acerca de nuestras prácticas que podemos formularnos. Sin duda, no parece ser un buen supuesto de partida el considerar que los estudiantes de la educación superior por el solo hecho de ser tales, pueden tener un tal grado de autonomía en sus procesos de aprendizaje que no sea necesario algún tipo de intervención específica desde la enseñanza más allá de lo que se haga en la clase al respecto. ¿Enseñarles a leer? Si leer no es descifrar... entonces...

El objeto en el esquema de Engeström es un objeto-objetivo. Para el caso de los practicantes, ello tiene que ver con dos cuestiones: tanto con el aprender a enseñar como con el aprender a ser reflexivo con su práctica.

Esta práctica, presupone una asimetría entendida desde el desigual dominio de competencias y saberes para desempeñarse en la situación implicada. En el caso de los practicantes se evidencia además en la limitación del poder de decisión como lo es el relacionado a la selección de los contenidos a enseñar, las actividades a desarrollar, los objetivos a privilegiar, la evaluación, etc.

Pero, en situaciones como estas, no puede pensarse que el aprendizaje del enseñar pueda adquirirse simplemente acatando instrucciones del experto, aplicando saberes disponibles, o imitando desempeños prácticos observados, ya que no solo resulta de una verdadera construcción personal a partir de estar en la situación de tener que enseñar, sino además, la práctica supone aprender a decidir.

No resulta fácil desprender uno de otro para los tres componentes restantes que presenta Engeström. El sujeto practicante se define por la posición que ocupa en un dispositivo de división de tareas y de lugares y jerarquías que se definen para las tareas mismas. Esa división está explícita e implícitamente reglada.

Las reglas están dadas en gran medida por las formas de organización del espacio y el tiempo escolar, la adjudicación de tareas según quienes sean los sujetos intervinientes, y todas aquellas cuestiones que aparecen como obligaciones académicas enunciadas en reglamentos o dispositivos de similar naturaleza. Pero en esas reglas, se implican a la vez las formas de concebir las

PPS.

Intervienen, a la vez, algunas reglas implícitas internalizadas como representaciones por los practicantes. En apartados anteriores referimos a la tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 1995) y la describimos a partir del inculcamiento de un deber ser y un deber hacer docente. Esto constituye un conjunto de reglas que intervienen con fuerza en el aprendizaje de la práctica.

Reglas e interacciones que están reguladas por la comunidad, que en el caso de los practicantes, incluye a la institución formadora tanto como a la institución en la que se practica, al propio grupo de estudiantes que cursan las PPS, a la comunidad académica que produce saberes teóricos, y a otras comunidades que contextualizan la situación de practicar en el marco de las relaciones de lo escolar con otros grupos sociales y que influyan material o simbólicamente en la situación: gremios, movimientos sociales, partidos políticos, organizaciones barriales, instituciones religiosas, grupos editoriales, escuelas, organismos centrales de gobierno escolar, etc.

En este escenario se aprende a enseñar siendo practicante. ¿Qué hacemos los que enseñamos a enseñar allí?

Extroducción

*Se miran, se presienten, se desean,
se acarician, se besan, se desnudan,
se respiran, se acuestan, se olfatean,
se penetran, se chupan, se demudan,
se adormecen, despiertan, se iluminan,
se codician, se palpan, se fascinan,
se mastican, se gustan, se babean,
se confunden, se acoplan, se disgregan,
se aletargan, fallecen, se reintegran,
se distienden, se enarcan, se menean,
se retuercen, se estiran, se caldean,
se estrangulan, se aprietan, se estremecen,
se tantean, se juntan, desfallecen,
se repelen, se enervan, se apetecen,
se acometen, se enlazan, se entrechocan,
se agazapan, se apresan, se dislocan,
se perforan, se incrustan, se acribillan,
se remachan, se injertan, se atornillan,*

*se desmayan, reviven, resplandecen,
se contemplan, se inflaman, se enloquecen,
se derriten, se sueldan, se calcinan,
se desgarran, se muerden, se asesinan,
resucitan, se buscan, se refriegan,
se rehúyen, se evaden y se entregan.*

Oliverio Girondo

Este capítulo está cargado de conceptos, algunos de difícil desentrañamiento. Pido disculpas por ello. Pero era necesario. Es que este libro hace eje en el análisis de las prácticas. Y buena parte de la banalización que hemos hecho de situaciones de análisis de prácticas ha sido producto de la ausencia de conceptos para analizar. He visto muchos espacios colectivos convertidos en anecdotarios acerca de las prácticas, pero bien lejos de poder llegar a ser situaciones de análisis. Para ello, necesitamos los marcos de referencia (tanto como la literatura).

He tratado, a pesar del énfasis en lo conceptual, que cada vez que el desarrollo se posicionaba allí, hubiera presentes algunas preguntas de reflexión sobre la propia práctica a partir de las categorías que estaban entrando en juego. Me pareció importante esto y les dejo la señal para que esas preguntas no pasen de largo: poder recopilarlas constituye una guía posible para iniciar procesos de reflexión. Veremos, de todos modos, capítulos más adelante una propuesta para la reflexión sobre la práctica.

Empezamos con Bourdieu y con Girondo. Los hicimos hablar aun siendo desconocidos. ¿Debemos volver a ellos para este cierre?

Hay con Bourdieu una perspectiva única para tratar la enseñanza: no enseñamos como deseamos, ni siquiera como queremos sino acaso como podemos enseñar.

La tracción del habitus configura un conjunto de disposiciones y de posibilidades y limitantes que son el resultado de la propia historia en el campo social. No dejo de pensar en ello cuando estoy con los estudiantes practicantes y observo sus prácticas: ¿son los enseñantes que observo?, ¿ellos creen realmente ser lo que intentan ser?

En más de una oportunidad me he preguntado qué es aquello diferenciador que necesariamente debe aprenderse en una PPS. Y cada vez con mayor frecuencia me contesto que si los practicantes aprenden a ser reflexivos con su práctica eso quedará, será parte de sus habitus docentes.

Hace muchos años que he abandonado el poder de la ilusión planificadora como aprendizaje relevante y hoy no planteo siquiera alguna mínima obligación en esa línea. A medida que los tiempos de la tecnología nos corren y ganan la carrera, me he convencido de que, por ejemplo, aprender a interactuar con un buen PPT desde la enseñanza es algo que nace viejo antes de siquiera poder reflexionarse. Creo que lo que marca la diferencia está en otro lado, que el oficio se aprende desde otro lugar y que los instrumentos del oficio requieren también aprenderse desde esa otra perspectiva. Por eso apuesto a la reflexividad. Porque el ejercicio de ser reflexivos permite modificar los habitus, transformarnos, cambiar y acercarnos mucho más a enseñar como deseamos y como queremos. Y desde allí, recién allí, preocuparnos por algunos instrumentos.

Eso es tan cierto como que se empieza mirando, presintiendo, deseando y al final entregándose.

1La diferencia entre unas y otros, es solo que, mientras las Universidades pueden ofrecer carreras en varios campos del conocimiento, los Institutos Universitarios lo pueden hacer solo en una única área disciplinar. El status de “institución universitaria” y la validez de las titulaciones son iguales para ambos.

2La referencia a carrera de grado en un Instituto Superior es inapropiada ya que tal asignación es solo atribuible a las carreras universitarias.

3Se puede corroborar observando la publicación de horarios: en las Instituciones Universitarias se expresa la materia y el número del aula en la que se dicta; en los Institutos Superiores, la materia y el curso/año al que corresponde ya que cada curso/año está siempre en una misma aula.

4Cabría distinguir prácticas diferentes entre Universidades públicas y Universidades privadas al respecto de estas características.

5Una dedicación simple, semiexclusiva o exclusiva supone una determinada carga horaria de docencia y permite, en general, que el resto de la carga se asigne a funciones de investigación, gestión o extensión. Por el contrario, la asignación de cantidad de horas que se hace para un docente en un Instituto Superior, delimita que toda esa cantidad se dedique exclusivamente a la docencia.

6Este procedimiento es variante en los Institutos Superiores de cada jurisdicción. Pero en aquellos que instrumentan concursos, sucede, en general, que se determinan miembros del jurado entre los propios docentes del Instituto no por sus antecedentes sino por su disponibilidad horaria para hacerse cargo de esa función. Además, en general, tratan de rehusarse a esa tarea porque hay un alto grado de conocimiento de los docentes entre sí.

7Esta característica es más marcada en zonas con alta concentración de población y, por lo tanto, de oportunidades laborales.

8Pueden leerse estas caracterizaciones en diversos textos que toman al estudiante como objeto de análisis, como por ejemplo: Davini & otros (2002); Diker & Terigi (2005); Tenti Fanfani (2010); Carli (2012).

9 Algunas de estas características son el resultado de mis propias reflexiones por ser observador de prácticas en los dos tipos de instituciones.

10 Refiero a la consideración evolutiva clásica de la adolescencia y no a la sociológica de nuevas infancias y juventudes.

11 Tomaremos este tema en profundidad en el capítulo siguiente.

12 Me refiero a la asistencia como la actividad de “estar en una clase” que incluye tanto a las virtuales como a las presenciales: se trata de, cualquiera sea el formato que se adopte, convertir a la clase en la fuente de la verdad.

13 Perrenoud refiere al practicante como un sujeto híbrido en tanto desarrolla la tarea de enseñar pero no es docente ni, por el tipo de tarea, es alumno.

14 Denomino genéricamente por “unidad curricular” a las instancias formativas que conforman la parte constitutiva de una carrera al servicio de organizar la enseñanza y los distintos contenidos de la formación, que adoptando distintos formatos pedagógicos como “asignaturas o materias”, “seminarios”, “talleres”, “prácticas”, etc., requieren ser acreditadas por los estudiantes a los efectos de obtener la titulación final.

15 El origen del término “situación” puede encontrarse en Dewey (1958) para quien las condiciones objetivas y las internas involucradas en una experiencia, tomadas en su interacción, constituyen una situación.

16 Fridman refiere a la alumidad como la consideración del alumno como sujeto que no sabe, ahistórico, tomado siempre como un niño, aún siendo adulto.

17 Para Chevallard, el contrato didáctico reúne –al crearlos como tales– tres términos. De él nacen: el alumno –sujeto al que se le enseña–, el docente –sujeto enseñante–, y el saber en tanto saber enseñado. El contrato rige la interacción didáctica entre docentes y alumnos a propósito del saber.

18 Baquero (1998a) define andamiaje, una metáfora que fuera acuñada por Bruner, como “una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experimentado, en el que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto” (p. 148).

19 El practicum es definido por Schön (1987) como un trayecto del currículum que propone prácticas que ayudan a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan ser esenciales para aprender el desempeño de una determinada actuación profesional. Desarrollamos ideas de Schön en los capítulos siguientes.

20 El caso de la lectura y la comprensión lectora es el más evidente: mientras que es objeto de enseñanza en la escuela primaria, se convierte en un instrumento que necesariamente debe estar apropiado en la educación superior.

21 Tomaré la distinción entre el saber teórico y el saber práctico en el capítulo siguiente.

CAPITULO 2

Práctica y teoría en la formación de la educación superior

Introducción

Usted

Usted

que es una persona adulta

–y por lo tanto–

sensata, madura, razonable,

con una gran experiencia

y que sabe muchas cosas,

¿qué quiere ser cuando sea niño?

Jairo Aníbal Niño

Jairo (que no es el que canta) Niño (que es su apellido y no el sujeto final de la pregunta de este poema), era colombiano. Artista de esos que transitan todas las artes: las plásticas, las visuales, la actuación, la dirección de teatro, los títeres, la literatura... Aunque solía decir que “la literatura infantil no existe porque entonces también existiría la literatura senil o la de cualquier otro tipo”, es en el campo de la literatura infantil y juvenil donde se lo reconoce con más énfasis. La pregunta con la cual termina el poema “Usted”, es una de esas preguntas que invitan a empezar todo de nuevo.

La cuestión que quiero tomar en este capítulo y a la cual, no casualmente, presento desde el título invirtiendo el orden de los factores con los que habitualmente se muestra esta temática, también invita a empezar todo de nuevo. Porque si no, no hay forma de poder pensarlo. Usted, que es un docente experimentado –y por lo tanto– sensato, maduro, razonable con una gran experiencia y que sabe muchas cosas ¿qué quiere hacer con la práctica?

Nosotros, los que trabajamos en la educación superior, nos representamos rápidamente una imagen mental de Universidad o de Instituto Superior cuando nos preguntan alguna cuestión acerca de ellos. La imagen rápidamente se convierte en una película con miles de escenas y más aún si nos preguntaran por las problemáticas específicas de la formación en la educación superior. Y si escuchamos las voces, las de los estudiantes, las de los docentes, las de los no docentes, las de los investigadores, las de los funcionarios, es probable que, tal una peregrinación, se vayan prendiendo las “velas problemáticas” a medida que nos situamos en los distintos espacios que se habitan en las instituciones.

Probablemente algunos de esos problemas son recurrentes y compartidos. Otros son problemas no-problemas. Y están también los problemas estigmatizados.

Quiero detenerme en este capítulo en ese tipo de problemas a los que podríamos llamar: problemas estigmatizados. Y si hubiera que listar algunos de ellos, en esa lista seguramente no faltarían las hipótesis que postulan “la falta de preparación con que ingresan los estudiantes a la educación superior” o “el divorcio entre la teoría y la práctica en la formación”. Y es sobre esta última afirmación sobre la que quiero detenerme.

¿Existe realmente un divorcio entre la teoría y la práctica en la formación de la educación superior? Cerremos por un momento los ojos... y escuchemos las voces que resuenan en las instituciones:

“(...) acá estudiás la teoría, pero cuando salís a trabajar, te das cuenta que no sabés nada”.

“(...) para poder resolver los ejercicios que están en la guía primero tienen que asistir al teórico”.

“(...) bla, bla, bla, pura teoría”.

“(...) yo lo sé hacer, pero si lo tengo que explicar no me sale”.

“(...) las clases teóricas son obligatorias y se toma asistencia; las clases de trabajos prácticos son de asistencia optativa”.

“(...) lo que pasa que una cosa es lo que se estudia acá y otra muy distinta la realidad (...)”.

“(...) no es fácil incluir prácticas a lo largo de la formación porque si no hay conocimiento teórico previo, es imposible”.

¿De qué trata este problema? Lo primero que necesitamos es poder denominarlo, darle contenido, para evitar que el “divorcio entre la teoría y la práctica” pase a ser un cliché más de los tantos estereotipos que desde el sentido común se le atribuyen a la formación superior.

Será necesario precisar, de algún modo, el sentido que le asignaremos a una noción de “práctica” ya que su uso es variado y hasta en ocasiones dicotómico. Por ejemplo: la utilizamos tanto para referirnos a una actividad que se realiza con el objetivo de fomentar el aprendizaje de ciertas habilidades, tal el caso de una “práctica de laboratorio”, como para referirnos a una actividad que evidencia que ciertas destrezas ya han sido adquiridas, como cuando afirmamos que un profesional “tiene mucha práctica”; la utilizamos para nombrar una clase en la cual se trabaja el contenido teórico visto previamente, tal el caso de la “clase de trabajos prácticos”, como para una en la que se va a aprender algo que no se puede apropiarse en un desarrollo teórico, tal el caso de las “prácticas profesionales supervisadas”.

Igual que en el poema de Jairo Niño, hay que empezar a pensarlo de nuevo, sin prejuicios previos: Usted, ¿qué quiere ser cuando sea niño?

Quiero desarrollar este capítulo a partir de esta hipótesis: no creo que haya

divorcio entre la práctica y la teoría sino más bien, estoy convencido, se trata de un matrimonio igualitario no consumado. Ya se los cuento.

1. La relación de la práctica con la teoría

Silencio

*Quisiera estar a tu lado y tan solo callar,
hacer el rito del silencio,
construir el monumento a la garganta muda.*

*Tan solo si pudiera mirar por las hendidias
y pedirte que vos tampoco hables
y que griten los gestos,
que las facciones de la cara parloteen,
que el entrecejo se ponga dicharachero
pero que los labios cierren sus compuertas.*

*Entonces, si fuera mi día de suerte,
vos, sencillamente me invitarías a dormir una siesta
en el recreo de la ceremonia del silencio
y yo te abrazaría fuerte
y rompiendo el hechizo que enmudece
te diría cuanto te quiero.*

Jorge Steiman

En el capítulo anterior afirmaba que las prácticas de enseñanza en la educación superior presentan algunas notas distintivas. Entre ellas, me referí, tomando a Lucarelli (2000), a que se trata de una experiencia en un contexto que prepara para el desempeño de una profesión y que por ello, las relaciones entre teoría y práctica adquieren un grado de importante relevancia.

A su vez, entre los problemas que más recurrentemente focalizan docentes y estudiantes como dificultades propias de la formación en la educación superior, está la relación entre la teoría y la práctica, clásicamente expresado como el “divorcio entre la teoría y la práctica”.

Sin embargo, con este tipo de expresiones, suelen manifestarse cuestiones de diversa naturaleza. Ello se debe a que, el origen del problema que se plantea, se asienta en concepciones disímiles respecto a aquello que se entiende por práctica y por teoría más que en problemas de vinculación entre ellas. Entre los tantos autores que refieren a esta cuestión, Gimeno Sacristán (1998) lo expresa de este modo: “(...) práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos” (p. 33).

Feldman (2010) desde otro eje para este debate, entiende que es equívoco hablar de relación entre práctica y teoría y que debiera hablarse más bien de la relación entre conocimiento y acción¹.

De una u otra manera, lo cierto es que el problema no es nuevo. Tanto que, como lo afirma Santoni Rugio (1994), puede rastrearse a partir de Rousseau y Locke, en todos los teóricos de la Escuela Nueva, en los movimientos estudiantiles del 68 y en las teorías desescolaristas.

En la actualidad, la forma en que esta problemática aparece manifiesta durante la formación, desde el discurso de los protagonistas, académicos, investigadores o funcionarios, refiere a cuestiones de diversa índole, tales como:

a) la desarticulación entre las materias de conocimiento puro y las de conocimiento aplicado y/o entre las de conocimiento general y las de conocimiento específico;

b) el quiebre entre las demandas de la profesión y la formación profesional;

- c) la distancia conceptual entre los contenidos que se trabajan en una carrera y los problemas profesionales de la práctica;
- d) la falta de experiencias formativas dirigidas a resolver cuestiones de la práctica y la dificultad para incluir diversas formas de prácticas profesionales a lo largo de la formación;
- e) el desajuste de contenidos, de situaciones de aprendizaje, de tiempos de clase y, sobre todo, del tipo de actividad cognitiva involucrada entre las clases teóricas y las clases de trabajos prácticos;
- f) la dicotómica manera de concebir el aprendizaje de la teoría y el aprendizaje de la práctica.

El planteo del problema requiere inicialmente precisar el sentido de los términos ya que, tal como decíamos, se los utiliza de formas diferentes y hasta, en ocasiones, con atributos contradictorios entre sí. Si bien es cierto que el contexto da sentido al uso con que se habla de la práctica o de la teoría, cuando se trata de la relación entre ambas, la cuestión se torna compleja.

Carr (2002) es probablemente uno de los investigadores que más profundamente se han dedicado a esta problemática. En *Una teoría para la educación*, analiza los diferentes sentidos asignados a la práctica. Voy a tomar dos de ellos.

El primero es por oposición a la teoría. Desde esta manera de significar la relación, se concibe a la teoría como un cuerpo de conocimientos que trata de generalizaciones y abstracciones, que no requieren de un contexto, que perduran en el tiempo y que se sintetiza como “problemas del conocer”. Por el contrario, es práctica si se trata de casos particulares y realidades concretas que dependen de un contexto, que es contingente al tiempo en que se realiza y que se sintetiza en problemas del hacer.

Esta forma de concebir la teoría y la práctica puede ponerse en juicio fácilmente con alusiones cotidianas: cualquier problema del aula puede plantearse como un problema teórico pero también, y a la vez, como un problema práctico². Además, si la práctica se constituyera exclusivamente por problemas del hacer, cualquier resolución práctica, en tanto logre solucionar un problema, ¿podría considerarse eficaz?³. La respuesta a esa pregunta es, en cualquier circunstancia, un no

rotundo.

En síntesis, esta consideración por oposición, se asienta en la falsa idea de que toda práctica es no-teórica y que toda teoría es no-práctica desconociendo que el práctico que reflexiona sobre su práctica, la teoriza y que el teórico que reflexiona sobre la inscripción de la teoría en un campo determinado, la hace práctica.

Carr expresa que un segundo sentido –casi como una reacción al anterior– que definió a la práctica por oposición a la teoría, surge de la concepción que considera a la práctica como dependiente de la teoría.

Desde este punto de vista se considera que toda práctica está orientada y dirigida por una referencia de teorías. Este punto de vista sostiene que toda práctica presupone una acción sostenida por un conjunto de creencias y supuestos y por ciertas ideas acerca de la realidad sobre la cual se actúa. Por esto, toda práctica está siempre imbuida de una teoría que estructura y orienta la acción práctica.

Así como referí a algunas falacias de la idea de la práctica por oposición a la teoría, de igual modo, la consideración de la práctica como dependiente de la teoría, tiene sus aspectos débiles: acaso el más importante que cabría señalar, es que esa teoría de la cual depende una práctica, no es teoría pura en el sentido estricto de conocimiento teórico ya que se trata de una teoría implícita y tácita, incorporada en el sentido práctico de los agentes y regida por sus propios principios. Carr afirma además que si la práctica efectivamente estuviera regida por principios teóricos, entonces, el práctico se vería obligado a constantes e infinitas vueltas sobre ideas teóricas que mutuamente se entrelazarían para orientar una práctica, dejándolo casi en un estado de inacción frente a los retos de las situaciones concretas.

Planteados y cuestionados estos dos sentidos asignados a la práctica, aún así, resulta dificultoso arribar con facilidad a una definición que le dé significado. Esto se debe también a que el concepto a su vez, está imbuido de las constantes capas de sentido con que, históricamente, se han significado a las prácticas que se involucran en el campo educativo: las prácticas curriculares, las prácticas docentes, las prácticas profesionales, etc.

Carr considera necesario, por las razones esgrimidas más arriba, ir en búsqueda de las raíces que dieron origen al concepto de práctica. Y por ello, toma el

concepto de los griegos: la práctica, en su sentido clásico, se refiere a una forma de vida, una vida dedicada a la búsqueda del bien. Esa forma de vida se distingue de la vida dedicada a la teoría –la forma de vida contemplativa del filósofo o del científico–, tanto en relación con su fin como con los medios que se utilizan para ese fin.

Hay en Aristóteles, un sentido diferente del que actualmente se asigna a la distinción entre la teoría y la práctica ya que, más que referirse a una oposición entre el conocer y el hacer, alude fundamentalmente a la articulación entre dos formas de la actividad humana. Sin embargo, la acción, tendrá para los griegos una lectura que requiere distinguir entre dos formas posibles: la *poiesis* y la *praxis*.

La *poiesis* es un tipo de acción cuyo sentido es la fabricación de algo y que, por ello, se rige por una forma de conocimiento que Aristóteles llamó *techne*: un conocimiento técnico regido por una serie de reglas, en parte, preestablecidas, ajenas al sujeto, y por lo tanto poco cuestionables como tales. La *techne* supone un comportamiento técnico dedicado a la resolución de medios, al establecimiento de un orden con poca preocupación por los fines.

La *praxis*, por el contrario, más que perseguir la fabricación de algo, supone producir un bien a alguien, bien que sólo puede realizarse a través de la acción y que sólo puede existir en la acción misma. Como tal, no opera como un fin externo ni como algo que pueda especificarse con antelación a la práctica misma. Y aquí está lo sustantivo: la *praxis* se diferencia de la *poiesis* en que el bien que constituye su fin es inseparable del modo de expresión. La práctica es, lo que podríamos llamar una acción moralmente comprometida.

La *praxis* refiere al comportamiento que requiere deliberación sobre los medios y preocupación por los fines. Supone reflexión sobre su carácter y consecuencias, y por ello tiene carga ético-valorativa. El práctico es un hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera, justa en una situación dada. La *praxis* es espacio de deliberación y creación con arreglo a finalidad y se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente. Y además, los fines de la *praxis* en ningún caso son fijos e inmutables, por el contrario, a medida que la *praxis* es (y se hace) los fines intrínsecos –aquellos que han sido legados por la tradición histórica de una práctica y en los que entrañablemente éstos se conservan como el “bien” propio de una práctica– están sometidos a revisión.

Consideró Aristóteles, afirma Carr, que resultaba necesario no quedarse inmerso en el conocimiento práctico, en la tradición propia de una praxis. La discusión, la deliberación acerca del modo de interpretar y llevar a cabo los fines éticos de una praxis conllevan la posibilidad de llevar la discusión al nivel de la conciencia reflexiva y, por la reflexividad crítica, superar las limitaciones que la tradición impone a la actuación o reencauzar la direccionalidad acontecida o tensionar las tradiciones anquilosadas para que el pensamiento crítico lleve a cabo su función transformadora. Así, la comprensión y la puesta en acto de principios éticos no son dos procesos aislados o independientes sino, por el contrario, dos procesos constitutivos de la relación entre el conocimiento y la acción.

Ahora bien, los fines de una práctica no son externos a ella ni pueden especificarse con antelación a la práctica misma. Entonces se hace necesaria una forma de reflexión, una forma de razonamiento, refiere Aristóteles, en la que la deliberación y el juicio práctico adquieren un rol fundamental. Este modo de razonamiento no es un razonamiento técnico, cuyo estilo se centra en torno a la eficacia en pos de un fin conocido, sino un tipo de razonamiento práctico centrado en dilucidar qué hacer ante fines éticos conflictivos y, hasta en oportunidades, opuestos. Se trata de un razonamiento práctico que se lleva a cabo de un modo deliberativo y prudente.

Pero la buena deliberación, a la vez, depende de poseer la phronesis, que puede traducirse como una sabiduría práctica, una virtud que permite saber cuál es el principio ético general que se corresponde para una situación determinada y por ello, la virtud indispensable para la práctica en tanto distingue la buena práctica de la habilidad instrumental. El práctico que carece de phronesis sabe hacerlo, pero no se direcciona desde el por qué hacerlo. El práctico que carece de phronesis lo hace bien, pero no se hace responsable moralmente por hacerlo.

¿Qué es lo que hace que no cualquier resolución práctica sea admisible?: un conjunto de principios éticos que orientan la práctica. Esto no significa, sería un extremo, que haya que codificar reglas de procedimiento práctico según un conjunto de principios éticos sino, simplemente, que una práctica humana es tal, en tanto pueda hacerse inteligible una disposición ética para la actuación. Por lo tanto, para llevar a cabo una práctica no basta, aunque siempre sea necesario, saber cómo se hacen las cosas.

Erickson (1997) nos complementa el planteo aristotélico que desanudábamos

antes, diferenciando conducta de acción. Le da a esta última los atributos de ser una conducta en la que deben considerarse necesariamente las interpretaciones de sentido que realizan tanto el actor como aquellos con quienes interactúa y que son la causa de esa acción. Algo así como afirmar que no existen acciones neutras que puedan describirse objetivamente.

Estamos, desde estas consideraciones, ante una idea de práctica mucho más consistente: una forma de acción, que no solo incluye las interpretaciones del sujeto y los otros implicados, sino que requiere deliberación sobre los medios y preocupación sobre los fines, reflexionando por medio de un razonamiento práctico que se sostiene en una sabiduría práctica que configura un sentido ético.

2. Conocimiento teórico y conocimiento práctico

Sábado

Son las nueve.

*Y tus ojos, que rescatan la madrugada
en un bostezo que se alarga,
se entreabren para anunciar el “buen día”.
Afuera se escuchan voces. ¿Cómo dormiste ayer?
El sol amanece tibio y hay hojas que no caen.
Se acaba el otoño y no caben las sonrisas.*

Son las doce.

*Tus ojos están definitivamente abiertos
y tras la mañana que se desdibuja
despliegan pancartas que dicen: “te quiero”.
¿Qué hacemos hoy? Afuera se escuchan niños.
Ese árbol parece un duende y tu boca un volcán.
Te abrazo, te beso, te mimo. Te estás riendo.*

Son las dos.

No quiero ocuparme y por suerte vos tampoco.

Un mate, un chiste, un libro. ¿Me quedo con vos?

Estamos hablando como desconocidos

y el mundo empieza a ser nosotros dos.

Afuera suena una radio y tu mano me acaricia.

Nada más existe detrás de tu risa blanca.

Son las seis.

La media tarde ya parece una media noche.

Me contás historias de tu barrio chico,

me mostrás unas fotos y rescatás unas cartas.

¿Por qué no me dijiste que había un limonero?

Quiero habitarte hasta que se caiga el cielo.

Afuera se escuchan trenes y yo también te quiero.

Son las ocho.

No parece posible que aún estemos aquí.

Te miro de reojo, ¿te dije que me gustás?

Te invito a la cama, estás desnuda y te deseo azul.

Hacemos el amor y volamos hasta el techo.

Afuera es todo un silencio y adentro son dos gemidos a dúo.

Ahora te escucho respirar y nuestros cuerpos se están derritiendo.

Son las diez.

*Empiezo a pensar la cena
y hurgo en la heladera esperando un milagro.*

*Aparecés con el pelo mojado
transitando el pasillo que es inmensamente largo.*

Te sirvo una copa de vino y espero el brindis.

¿Qué hacemos mañana?

Jorge Steiman

2.1. Conocimiento teórico

Expresar que los problemas de relación entre la práctica y la teoría son problemas de la relación entre el conocimiento y la acción (Feldman, 2010) no supone asignar lo primero a la teoría y lo segundo a la práctica. Por el contrario, las vinculaciones entre uno y otra se expresan a partir de la aceptación de la existencia de dos tipos de conocimiento interdependientes: el teórico y el práctico.

La posibilidad de enumerar los atributos que caracterizan a cada uno, es un problema de naturaleza epistemológica que, dependiendo del paradigma desde el cual se los establezca, podrían enunciarse de una u otra manera. Esto significa que no puede plantearse en términos de verdad sino de posicionamientos, como sucede generalmente en el campo de las ciencias sociales.

Con referencia a las características del conocimiento teórico, puede afirmarse, de modo muy general, que se presenta como un sistema de proposiciones, que se conforman como una teoría desde un punto de vista relacional y una dimensión histórica. Esto significa que el carácter de verdad atribuible a una buena teoría no está, en consecuencia, en las esencias sino en las relaciones.

Desde este punto de vista la teoría se constituye, a la vez, como un conocimiento que es posible de ser enseñado generando la tradicional división del trabajo pedagógico al respecto en la Universidad: en los cursos de teoría se enseña el conocimiento producido y en los cursos de metodología, a producir conocimiento⁴.

El atributo de teórico es una herencia aristotélica e incluye la noción de contemplación desinteresada. Para Aristóteles (2004) la contemplación permite la aprehensión de la realidad, a partir de la cual se descubre en términos de descripción, pero a la vez en términos de explicación. El conocimiento teórico es por tanto descripción, comprensión y predicción: es un saber acerca de qué es la realidad y de por qué es así.

Este tipo de conocimiento constituido en ciencia, se propone establecer el estado del mundo y, al mismo tiempo, las tendencias inmanentes, el futuro probable de ese mundo, lo que no puede suceder –lo imposible–, lo que tiene algunas posibilidades de suceder –lo probable– y también lo que puede ocurrir de manera absolutamente necesaria –lo inevitable– (Bourdieu, 2003).

No planteo derivaciones de una concepción de ciencia o de epistemología para arribar a una caracterización del conocimiento teórico –no es ni la intensión ni el eje de desarrollo de este trabajo– pero sí me interesa que nos detengamos en las nociones de conocimiento teórico que imperan, sobre todo, en la cultura de la educación superior y en sus prácticas pedagógicas. Básicamente porque esas concepciones tienen mucho que ver con nuestras prácticas de enseñanza y una reflexión sobre la propia práctica, creo, necesita incluir una interpelación necesaria a nuestra concepción de conocimiento.

Para Entel (1988), en las nociones de conocimiento habituales dentro de la cultura escolarizada, se pueden identificar tres tipologías clásicas: una idea de conocimiento teórico ligada al conocimiento producido y en consecuencia, que se presenta como algo ya dado, como entidad; una idea en la que el conocimiento es concebido básicamente a partir de su caracterización como sistema de producción; y finalmente, una idea vinculada a la noción del conocimiento como producción social, como algo que está en continua construcción.

En un artículo más contemporáneo, Entel (2014) afirma que, durante años en la educación superior argentina, se concibió al conocimiento desde la lógica de la entidad, como un acervo a adquirir, un bien a incorporar o una mercadería a obtener, como una entidad previamente configurada y que, como tal, se constituye como algo terminado a lo que hay que acceder. Hay que buscar los orígenes de esta concepción no solo en las características del positivismo científico que se constituyó en sí mismo como una verdad indiscutible al momento de debatirse el lugar de la producción de conocimiento en la investigación, sino también en el papel histórico que jugó como instrumento político de la generación del '80: conocer se presenta como la alternativa que permite acceder al bien preciado que es la cultura y que diferencia a los sectores de poder ilustrados de la barbarie.

El conocimiento como entidad sólo es asequible en la medida en que se lo fracciona en pequeñas parcelas, unidades discretas y fácilmente asimilables –que

se decidió llamar “tópicos” o más contemporáneamente “unidades” en los programas de las cátedras—. La fragmentación constituye en sí misma un modelo para la actividad de conocer y adquiere estas características: los procesos deben reducirse a hechos y su división en tales puede ser arbitraria; los hechos deben verse como entes que, si se tornan inasibles en sus relaciones con otros, deberán ser reducidos a sucesos aislados; los hechos entre sí no pueden ser contradictorios: los que no se pueden cuantificar o que no son producto de la experimentación pueden ser descartados. De este modo el conocimiento teórico sirve para controlar a la naturaleza y a los sujetos.

Una segunda concepción del conocimiento teórico en el contexto del conocimiento escolar –universitario– es el resultado de los enfoques sistémico y estructuralista que supieron ingresar a las aulas universitarias en las décadas de 1960 y 1970, sobre todo en el campo de la lingüística, la antropología, la matemática y la sociología. Los puntos de contacto entre las distintas vertientes propias de este enfoque, enfatizan el abordaje del sistema y la estructura por sobre un abordaje de los hechos, marcando su diferencia respecto a la concepción del conocimiento como entidad: los distintos campos del saber pueden estructurarse como sistemas dentro de los cuales, y solo captando la lógica de la totalidad, pueden identificarse los elementos componentes de la misma; la totalidad, o el sistema, puede analizarse mediante los instrumentos propios de las ciencias lógico-matemáticas.

La tercera concepción es la idea del conocimiento como construcción social. En esta concepción se enfatiza la identificación y relación de los procesos ya que es desde ellos como pueden abordarse los hechos y las estructuras. La premisa básica sostiene que, si se conoce procesualmente se participa en la construcción y reconstrucción de los procesos en el conocimiento y construcción de la realidad. El conocimiento resulta así ser una construcción social, resultado de un proceso dialéctico complejo, en el que participan tanto una dimensión epistemológica como una social, política, cultural, histórica, etc.

Aun dentro de cualquiera de las tres concepciones que plantea Entel, se puede considerar al conocimiento teórico como un tipo de conocimiento que:

a) es explicitable, articulado y organizado con una determinada lógica propia de un campo del saber;

b) está orientado a la búsqueda de una “verdad” aún aceptándola como relativa y contextual y que se traduce en proposiciones universales, teorías, axiomas, leyes, generalizaciones, conceptos;

c) es descriptivo o explicativo o comprensivo o predictivo o interpretativo o crítico;

d) se origina y expresa a través de la investigación científica;

e) es socialmente válido y manifiesto en el capital cultural objetivado;

f) se expresa fundamentalmente en forma de un “saber qué”.

2.2. Conocimiento práctico

En los atributos dados al conocimiento teórico, en más o en menos, siempre habrá grandes coincidencias. Sin embargo, al momento de caracterizar al conocimiento práctico, lo primero que se avecinan son grandes escollos que comienzan al momento de plantear si existe como tal, y que luego se manifiestan en las características que se le asignan. En palabras de Bourdieu: “Veinte siglos de difuso platonismo y lecturas cristianizadas del Fedón inclinan a (...) ignorar la especificidad del conocimiento práctico, tratado ora como un mero obstáculo para el conocimiento, ora como una ciencia que todavía está en mantillas” (2003, p. 170).

Mientras que el lugar del conocimiento teórico en la formación de la educación superior es asumido como tal sin mayores objeciones, el conocimiento práctico reúne en sí un sinfín de dudas: ¿es conocimiento?, y si lo fuera, ¿es enseñable?, y si pudiera ser enseñado, ¿vale la pena usar el tiempo escolar en ello?, ¿es pedagógicamente útil?

Para deshilvanar las primeras afirmaciones que se desprenden de estas preguntas, necesitamos nuevamente a Bourdieu con quien venimos dialogando desde el capítulo anterior.

La constitución del habitus, permite adquirir un tipo de conocimiento que ubica al sujeto en el campo en el cual se mueve, un dominio práctico del espacio circundante. Y para explicar la comprensión de dicho fenómeno, Bourdieu recurre a la oposición con el otro tipo de conocimiento: el consiente y científico. Hay entonces para él dos formas de comprensión y de conocimiento: una comprensión consiente, lógica, propia del conocimiento científico y teórico⁵ y una comprensión situada, difusa, propia del conocimiento práctico.

En *Meditaciones Pascalianas* (1999), atribuye al conocimiento práctico varias características. Entre ellas le asigna el constituirse como actos de conocimiento o estrategias que se adaptan según las situaciones y los ámbitos de actividad y que se desarrollan dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que

son producto y que los definen. En esa dirección, entiende que el conocimiento práctico se constituye como una capacidad para elaborar la realidad social y orientar las intervenciones en las luchas simbólicas de la existencia cotidiana.

En *El sentido práctico* (2007), afirma a su vez que el conocimiento práctico tiene carácter parcial e interesado y se halla en el principio de la experiencia ordinaria del mundo social.

Varias perspectivas teóricas han abordado directa o indirectamente la cuestión del conocimiento práctico. Una de las más difundidas es la de Dewey, quien subraya el valor de la experiencia como fuente de conocimiento y como resultado de una reflexión accidental o sistemática. Desde este punto de vista, para Dewey la experiencia siempre se da, aunque la conciencia sobre ella pueda ser clara y ordenada o vaga, confusa y hasta ignorada (Abbagnano, 1975).

El estudio del conocimiento práctico se ha constituido, en la actualidad, en una importante línea de investigación desde la cual diversos trabajos han generado teoría al respecto. Claramente pueden identificarse producciones en el campo de la psicología cognitiva, la etnometodología y, por supuesto, en la sociología. Sin embargo, en todos ellos, aparecen notas en común: se enmarca en un contexto social, se conforma a través de la experiencia, implica tanto el intelecto como la emoción, se expresa mediante las acciones, el lenguaje verbal y no verbal y las tipificaciones personales (Figueroa Rubalcava, 2000).

Schön, Doctor en Filosofía y profesor de Estudios de Urbanismo y Educación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts dedica los años anteriores a su vinculación con el Instituto, a la atención de los problemas de aprendizaje de las organizaciones y de la eficacia profesional. Es allí, en Massachusetts, donde es tentado por William Parker, decano de la Escuela de Arquitectura y Planificación, a sumarse a un estudio por él dirigido sobre la formación de los arquitectos. En el trabajo, que se publica luego en dos partes, Schön argumenta a favor de una nueva epistemología de la práctica y de la existencia de un tipo de conocimiento que debe ser objeto de la formación de los profesionales: el conocimiento en la acción.

Schön (1987, 1992, 1998), se refiere a la noción de conocimiento práctico desde esta categoría de conocimiento en la acción: un tipo de conocimiento que se revela en las acciones a través de las ejecuciones espontáneas y hábiles pero que, paradójicamente, nos cuesta hacerlo explícito verbalmente.

Los intentos de descripción para este conocimiento en acción son siempre construcciones, es decir, tentativas de hacer explícita una inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea.

Desde los aportes de Figueroa Rubalcava (2000), Schön (1987, 1992, 1998), Bourdieu (1999, 2003, 2007), a quienes citamos, y otros como Pérez y Gimeno Sacristán (1988)⁶, Feldman (2004)⁷, Clark (1997)⁸, Pope (1998)⁹, podemos caracterizar al conocimiento práctico como un tipo de conocimiento que:

- a) facilita la negociación con el medio en búsqueda de flexibilidad y adaptabilidad;
- b) se manifiesta y expresa en forma implícita y/o explícita en el discurso y/o en las acciones;
- c) se expresa en forma de conocimiento declarativo (qué hacer) y conocimiento de los procedimientos (cómo hacer), o en forma de relato de experiencias o descripción de conceptos;
- d) se asienta sobre la experiencia y por ello a veces es impreciso, y desordenado;
- e) es personal (con raíz social y compartida) y, en este sentido, incluye creencias y valoraciones, filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y secuencias de acción;
- f) es propositivo y se orienta a la acción;
- g) aún sostenido fundamentalmente por el conocimiento de los procedimientos, siempre supone mucho más que un “saber cómo”, porque una característica definitoria de una práctica es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines determinados.

En estos dos apartados describimos dos formas de conocimiento y afirmamos su necesaria e inevitable interdependencia. Al centrarnos en las prácticas docentes, resulta un imposible disociar uno del otro. La ciencia práctica aristotélica, es una expresión que resume también la imposibilidad de disociar conocimiento teórico

y conocimiento práctico: la ética no es simplemente una búsqueda teórica, sino a su vez, una búsqueda en vistas de la acción.

Nos preguntábamos, al comenzar este apartado, si el conocimiento práctico es conocimiento. El desarrollo realizado intenta justificar la respuesta afirmativa a la pregunta. Junto a ella, nos interrogamos si es enseñable, y en ese caso, si resulta pedagógicamente útil. Lo que sigue, intenta contestar estos otros interrogantes.

3. Una epistemología de la práctica

Caramelo

*Estaba lloviendo
y mientras caminaba
por las risas mustias de los hombres tristes
unas pocas gotas se durmieron en mis ojos
y se quedaron presas como inquilinas nuevas.*

*Estaba lloviendo
y parecía una tarde lavada
con agua de día y jabón de noche
con huelga de optimistas y asueto de entusiastas.*

*Estaba lloviendo
y todo presumía
el reinado de los grises y un funeral de soles
hasta que encontré en mi bolsillo
un caramelo tuyo.*

Jorge Steiman

3.1. La racionalidad desde la que se concibe la práctica

Nos importa ahora considerar la posibilidad de una epistemología de la práctica, de una explicación que se preocupe por el tipo de conocimiento que es propio de la práctica, de su aprendizaje y de las posibilidades de su enseñanza. Esto convierte al problema en una cuestión pedagógica (y ya no sólo un problema abordable desde las investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología cognitiva, la etnometodología o la sociología). Por ello, es necesario recuperar la noción de práctica desde esa perspectiva y volver sobre ella pensada como espacio de la formación profesional en la educación superior.

En Schön (1987, 1992, 1998), a quien ya nos hemos referido, se encuentra una de las voces más significativas para replantear el lugar de la práctica en la formación de la educación superior. “¿Pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer un tipo de currículum adecuado a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?” (1987, p. 24), se pregunta.

Esta pregunta es clave para el análisis de las prácticas profesionales supervisadas (PPS) que conforman obligaciones académicas en un plan de estudio¹⁰. Pero necesitamos previamente construir, un marco conceptual más abarcativo. Y creo posible hacerlo con eje en dos cuestiones: la racionalidad desde la que se concibe la práctica y la consideración de la práctica como objeto de conocimiento.

El concepto de racionalidad es una categoría polisémica: se le atribuyen diferentes significados y acaso, según quien lo trate, diferentes atributos.

Varios autores han tomado el concepto de racionalidad como una categoría analítica. Entre ellos, cabe mencionar a Popkewitz (1988)¹¹, Giroux¹² (1981 y 1992), Carr y Kemmis (1988)¹³, Habermas (1982)¹⁴, Barco (1989)¹⁵.

Giroux (1992) considera la noción de racionalidad como un conjunto de asunciones y prácticas sociales que mediatizan nuestra forma de intervenir y

relacionarnos con el mundo y bajo las cuales están presentes un conjunto de intereses que cualifican la forma en que se percibe ese mundo. “El conocimiento, creencias, expectativas y bases que definen una racionalidad dada, condicionan y a su vez se encuentran condicionados por las experiencias en las que vivimos” (p. 8). Nada más cercano a Bourdieu que esta definición.

Toda racionalidad supone específicamente con relación al conocimiento, una determinada estructura conceptual que se utiliza para plantear una serie de interrogantes y problemas. Afirma Giroux que la problemática desde un enfoque de racionalidad determinado define tanto el campo de lo visible como de lo invisible. Es decir, que en cuanto al planteo de problemas, cuanto de interrogantes, toda forma de racionalidad contiene una estructura conceptual que puede ser identificada tanto por las cuestiones que se plantean como por aquellas que dejan de plantearse, tanto por las preguntas que se hacen como por las que se dejan de hacer. Así, un determinado tipo de racionalidad incluye determinados elementos y excluye otros, de tal forma que la inclusión o exclusión de problemas o interrogantes, define la manera de interpretar la realidad.

De aquí puede inferirse que la forma de concebir la relación entre práctica y aprendizaje o enseñanza deviene de una particular racionalidad según sea el actor social participante, su particular forma de vincularse con el mundo según sean las concepciones y prácticas sociales de las que participa y el conjunto de intereses que cualifican su manera de interpretar ese mundo.

Si bien me referí a una “particular racionalidad” entendiéndolo que no existen categorías unívocas y homogéneas que puedan definir las relaciones mediatizadas del hombre con el mundo, Giroux (1992) distingue, con criterio analítico, tres tipos de racionalidad posible: la técnica, la hermenéutica y la emancipatoria.

La racionalidad técnica retoma los supuestos del positivismo, de la realidad objetiva y empíricamente comprobable. La observación y la técnica son el punto de partida para la acción y la relación entre teoría y práctica se define básicamente por la reducción al carácter técnico de la misma, de allí que el conocimiento técnico, el saber hacer, se torne un conocimiento de primacía y lo instrumental se conciba como la forma básica de intervenir en el mundo: el dominio de los instrumentos mediatiza fundamentalmente la visión del mundo y de las prácticas sociales en las que se participa. Esta formulación es coincidente con las dos nociones de práctica que la consideran como opuesta o dependiente

de la teoría y con la concepción del conocimiento como entidad que analizamos en apartados anteriores.

La racionalidad hermenéutica se asienta sobre la idea de interpretar, comprender la naturaleza de los fenómenos y el significado que los sujetos le dan a los mismos. La objetividad, a diferencia de la racionalidad técnica, no se concibe como una gran ley natural, sino que se deriva de una intersubjetividad compartida, y colectivamente asumida, que valida determinados patrones de comportamiento a través de los cuales se define la naturaleza de una situación y los modos de incursión en ella.

Está fundamentada en la idea de asignar tanto a los conceptos como a las experiencias sociales y personales, significados alejados de la visión unívoca propia de la tecnocracia de supuesta objetividad. Por el contrario, centrandose su interés en comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo, los sujetos sociales son vistos como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que los rodea, lo que indica que el conocimiento sea tratado como una producción social específica, con las relaciones sociales implicadas en él (Vila Merino, 2004).

La racionalidad emancipatoria, finalmente, se asienta sobre la idea de comprender las relaciones entre valores, intereses y acciones, para, a través de esa comprensión, cambiar el mundo (y no sólo describirlo). La teoría posibilita hacer conscientes a las personas de su lugar en una situación y proporcionarles ciertos marcos de interpretación que orientan la acción e intervención en el mundo direccionándola hacia desenmascarar las limitaciones estructurales y contradicciones que perviven en una determinada sociedad para que sean los propios sujetos quienes influyan y modifiquen su propia situación social. La racionalidad emancipatoria se plantea, además, la autorreflexión, la capacidad del pensamiento para reflexionar sobre sí mismo, lo que abre la puerta al develamiento de los supuestos que subyacen al pensamiento individual y colectivo. Pero, además, y he aquí lo realmente distintivo, supone la acción social orientada a la creación de nuevas condiciones materiales e ideológicas.

La racionalidad emancipatoria tiene sus raíces en el campo educativo, en la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire (1974b) quien a fines de los años sesenta y principios de los setenta ya afirmaba que: “los hombres son seres de la praxis. (...) emergen del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con

su trabajo” (p. 161). Y que la verdadera educación posibilita “al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar” (1974a, p. 85).

Junto con Giroux, entre otros, mencioné a Barco (1989). De ella quiero rescatar su distinción entre razón clásica, normativa y sustantiva. Desde otra lógica, no asimilable a la clasificación que asumimos desde Giroux, describe a la racionalidad clásica –tomando a Gargani (1983)– como aquella que, al no ser permeable a las situaciones, se presenta como absoluta y natural, como válida en sí misma sin referencia a nada externo, disciplinando todas las conductas y sin ser, a su vez, modificada por ellas.

Con el imperio de esta racionalidad clásica, aún presente en las prácticas pedagógicas, las particularidades y las singularidades son desdeñadas y neutralizadas para acomodarlas en un conjunto de abstracciones generales y universales que refieren a “el niño”, “el maestro”, “la enseñanza”.

Pero además, esa racionalidad clásica que desdeña lo singular, adquiere en la práctica docente otra particular configuración. Barco afirma que el docente opera en sus prácticas cotidianas con una racionalidad normativa (implícita en los programas, estatutos, etc.) y con una racionalidad sustantiva, que es aquella que pone en juego en la práctica escolar concreta, de-marcada por la normativa.

No me detendré ahora en esta noción de racionalidad normativa, pero quiero dejar encendida esa luz. Es que, al momento de analizar las propuestas de prácticas profesionales supervisadas (PPS) en los planes de estudio –que son objeto de análisis en el capítulo 5–, resulta sustantivo considerar cómo opera en tanto se encuentra implícita en la prescripción curricular.

Por ahora volvamos a las categorías de Giroux. Desde ellas quiero ahora presentar un análisis de las formas clásicas de interpretar la relación entre práctica y aprendizaje.

La consideración de la práctica desde una racionalidad técnica, concibe el aprendizaje de la práctica con las derivaciones del positivismo. Desde este paradigma los problemas de la práctica son solo instrumentales y se resuelven con la aplicación de la teoría, preferentemente basada en la investigación. En consecuencia, considera a la práctica como un campo de aplicación de fórmulas

y técnicas concebidas de antemano y que se presentan como universales y verdaderas, en la medida en que se sustentan en conocimientos rigurosos y sistemáticos de base científica (Davini, 1995). Al considerarla como un campo de aplicación y de dominio instrumental, le niega entidad epistemológica propia: es sólo una experiencia que se vive para poner en uso el conocimiento teórico.

Esta forma de concebir la práctica, tiene una gran trascendencia en el ámbito de las decisiones curriculares ya que, entendiendo que es aplicación, asigna prioridad formativa al acervo teórico para proponer recién en el último año de cualquier carrera en la que hay PPS, alguna experiencia en la cual se aplica toda la teoría previamente incorporada.

Otras dos grandes características podemos atribuir a esta manera de concebir la práctica desde la racionalidad técnica y como lógica subyacente a este enfoque: la concepción del sujeto como tábula rasa en el que se inscriben los datos que son enseñados, y la idea de la práctica profesional como un campo neutral, objetivo y homogéneo en el cual se pueden aplicar reglas de comportamiento metódico a los efectos de obtener resultados previsibles y controlables.

Schön (1987), es uno de los que advierte la contradicción que esta perspectiva asume. La racionalidad técnica, dice, considera que los profesionales solucionan problemas instrumentales haciendo uso de los medios técnicos, previamente apropiados. Así, el profesional competente es aquel que sabe aplicar la técnica preestablecida que garantice el éxito frente al problema que se tiene. Sin embargo, los problemas que la realidad plantea, no siempre se presentan como estructuras bien organizadas sino más bien como situaciones poco definidas y desordenadas y como casos únicos. Y además, agrega, hay zonas indeterminadas de la práctica que escapan a los cánones de la racionalidad técnica, porque en general las situaciones problemáticas se tornan como tales de varias maneras a la vez, con singularidad, con zonas de incertidumbre y con conflictos de ideología y de valores.

Por ello, desde una racionalidad interpretativa, la concepción de práctica está en las antípodas de la que caracterizamos como propia de una racionalidad técnica. A diferencia de ésta parte de la premisa de considerar que la práctica no es aplicación de conocimiento. Por el contrario, se la concibe no solo como campo de aprendizaje sino como generadora de conocimiento.

A la vez, la doble consideración de los problemas de la práctica –como

problemas de sujetos y de contextos– habilita tomar en cuenta la subjetividad con que se interpreta la realidad en la cual se está, tanto como la aceptación del peso de los supuestos, creencias, valores, saberes e historias personales que determinan las formas de inscribirse en ella.

Schön (1987) entiende que, al ser los problemas de la práctica complejos e indeterminados, la formación debiera asentarse sobre un estudio del arte acerca de cómo los prácticos manejan las situaciones de la práctica. Es por este tipo de influencias teóricas, que, a partir de la década de 1990, nuevos enfoques curriculares consideran la necesidad, no solo de incluir variadas experiencias de práctica en la formación sino, sobre todo, que se presenten tempranamente en el trayecto formativo.

Barco (1996) ha sido una de las primeras académicas que, participando desde organismos oficiales en la Provincia de Río Negro, abogó por esta idea en la definición del currículum de formación de profesores, creando un eje de Práctica Docente que atraviesa todos los años de formación en los planes de estudio en carreras docentes: un eje que permite partir desde una mirada micro, partir de lo que ocurre en las aulas y dar voz a los sujetos que en ellas interactúan, para desde allí, favorecer intercambios pensados para promover la enseñanza que haga posible la construcción y apropiación de contenidos en el marco de una institución escolar.

Nos encontramos desde esta perspectiva, finalmente, con una concepción diferente de lo que es un profesional competente. Schön (1987), lo define como una especie de arte profesional, que es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber que supone un ver por sí mismo y a su manera aquello que más necesita ver.

Pero sustancialmente nos encontramos frente a una forma de concebir la práctica no como campo de aplicación de la teoría sino como campo de conocimiento.

El cuadro intenta sintetizar este breve desarrollo y agregar algunas notas que, para evitar una extensión desmedida, no he hecho participar antes:

La práctica desde la racionalidad técnica	La práctica desde la racionalidad interpretativa
Concepción neutral, objetiva y homogénea del campo de la práctica	Concepción problemática, difusa, compleja e indeterminada, con carga ideológico-valorativa, del campo de la práctica
Concepción homogénea de la relación sujeto-práctica: todos los sujetos son tabula rasa y no poseen conocimientos valiosos por lo que la teoría les cabe a todos por igual	Concepción heterogénea de la relación sujeto-práctica: todos los sujetos cargan supuestos, creencias, valores, saberes, historias
Los problemas de la práctica son problemas instrumentales	Los problemas de la práctica son complejos e indeterminados
La práctica es un campo de aplicación	La práctica es un campo de aprendizaje
En la práctica se pueden aplicar reglas generales de comportamiento para obtener resultados previsibles	En la práctica no hay reglas generales, depende de la interpretación que se haga de cada situación
Anclaje: en la psicología conductista, la antropología biológica, la sociología normativa: la ciencia positiva	Anclaje: las psicologías contextualistas, la etnometodología, la sociología interpretativa
Sostenida desde la tradición académica con base en el positivismo	Sostenida en las teorías curriculares que consideran la necesidad de la práctica en la formación
Profesional competente: el que aplica la receta preestablecida para garantizar el éxito	Profesional competente: el que construye un "arte profesional"

Cuadro 2: Racionalidad técnica e interpretativa en la concepción de la práctica

3.2. Enseñar y aprender en la práctica

Si tomamos en cuenta que desde una racionalidad interpretativa la práctica es generadora de conocimiento y no un ámbito de aplicación de la teoría, afirmamos que, por lo tanto, es falso que en un trayecto formativo sea necesario primero apropiarse del conocimiento teórico para, recién después, vincularse con situaciones de la práctica en las que ese conocimiento se ponga en uso.

Esta premisa, devenida de una posición epistemológica acerca de la práctica, induce a contemplar el aprendizaje en situaciones de práctica como un imperativo curricular en tanto favorece la apropiación del conocimiento práctico propio del arte profesional. Así, pensamiento y acción entran en un particular diálogo.

Schön (1987), propone, para garantizar que la formación de la educación superior dé lugar al aprendizaje en la práctica, la inclusión en los planes de estudio de un practicum reflexivo: situaciones pensadas para aprender una práctica o la práctica misma, que ayudan a los estudiantes a adquirir las formas de arte y de conocimiento práctico que resultan ser esenciales en la vida profesional. Para él, la necesidad de dar lugar a la práctica en el currículum de la educación superior no es solamente obvia sino crucial para la formación.

Las experiencias en el practicum reflexivo promueven la reflexión en y sobre la acción (Schön)¹⁶: el práctico o el futuro profesional en formación, se aleja de un comportamiento guiado por la racionalidad técnica que se centra en preocupaciones sobre las cuestiones instrumentales, para adentrarse, por el contrario, en la reconstrucción del mundo profesional, desarrollando nuevas formas de conocimiento y acción para las acciones en las que las nociones generales no resultan apropiadas o pertinentes.

Pero las posibilidades de construir conocimiento a partir de la reflexión en y sobre la acción, suponen necesariamente aprender a reconstruir la experiencia de la práctica desde marcos teóricos y conceptuales que permitan interpretarla, hacer intervenir la subjetividad de los distintos marcos interpretativos de los

sujetos y delinear nuevas orientaciones para la acción desde la interpretación de lo acontecido. Y está aquí la clave de la enseñanza, que requiere de una intervención específica para hacerlo posible.

Esta posición frente al aprendizaje en la práctica descarta ciertas tradiciones que asimilan linealmente práctica con hacer; que equiparan experiencia al aprendizaje de ciertas rutinas; que conciben el aprendizaje de la práctica como adaptación a los ritmos de la profesión para lo cual sólo se requiere estar en una situación profesional; que consideran que la inmersión temprana en la práctica es imposible por la ausencia de conocimiento teórico previo (Davini, 1995).

Para que sea posible aprender en la práctica es necesario que ésta esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones sean pensadas como genuinos escenarios de aprendizaje¹⁷. Pero, quizás lo imprescindible, sea superar la vieja tradición que considera que con el solo “estar” en situaciones de práctica ya se aprende y construir con fundamento sólido la perspectiva que considera que el aprendizaje de la práctica requiere la reflexión y el análisis sobre las intervenciones realizadas en ese tipo de situaciones (aun cuando sean pasivas como en el caso de la observación no participante).

“Estar” es mucho menos que “poner el cuerpo”. La hexis corporal (Bourdieu & M. de Saint Martin, 1998) representa, a la vez que un sistema de indicios de reconocimiento/desconocimiento de un lugar social, una manera de hablar y pensar el mundo social. Tenti Fanfani (2010) asigna al cuerpo también un lugar de residencia del aprendizaje y afirma que en él se inscriben no sólo predisposiciones sino también valores: existe un lenguaje del cuerpo, una actuación con el cuerpo y un habla con el cuerpo. Si nos adentráramos con esto tendríamos mucha tela para cortar con relación a la reflexión sobre nuestra propia práctica. Se los dejo solo como comentario en los márgenes.

Esta visión también requiere equiparar las necesidades formativas de la teoría con las de la práctica que tradicionalmente han estado en un evidente desequilibrio, tal como lo manifiesta Bourdieu (2007): “El análisis de la lógica de la práctica sin duda sería más avanzado si la tradición académica no hubiese planteado siempre la cuestión de las relaciones entre la teoría y la práctica en términos de valor” (p. 47).

Como se trata de un aprendizaje tradicionalmente desvalorizado el intento por hacer de él algo pedagógicamente útil, requiere de mayores esfuerzos.

Comenzamos este capítulo refiriéndonos a un problema estigmatizado en la formación universitaria: el divorcio entre la teoría y la práctica.

Recorrimos un desarrollo desde el cual podemos concluir que teorías y acciones son solo dos caras de una misma moneda ante lo cual cabría afirmar que el conocimiento teórico y el conocimiento práctico son dos formas de saber necesarias e interdependientes y que la puesta en acto de esos dos tipos de conocimiento es realizada desde la propia racionalidad. Afirmamos que la teoría no es sólo teoría (hay teorías prácticas) así como la práctica no es sólo acción (hay conocimiento práctico) y también que significar la práctica requiere de un marco de interpretación conceptual. Pero subordinamos estas consideraciones al tipo de racionalidad puesta en juego.

Estas últimas afirmaciones llevan a pensar que el aprendizaje en la práctica no puede deslindarse de la formación del práctico reflexivo, aquél que es capaz de analizar su práctica, interpelando la racionalidad desde la cual interviene. Formarlo es todo un desafío.

Extroducción

¿Cómo se pasa al otro lado del espejo?

Para pasar al otro lado del espejo, se necesita del valor temerario de un niño de siete años, de su facultad para convertir el azul en quetzal y la nube en garza. Él sabe que tiene que ascender por la vertiente más peligrosa del espejo, trepar cuidadosamente para no tropezar con el brillo, afianzar con firmeza el pie para evitar hundirse en la garganta de los reflejos, y eludir el encuentro cegador con los ojos de su doble. Entonces llegará a la cúspide y pasará al resplandor del otro lado, descendiendo por la parte oscura de la luna.

Jairo Aníbal Niño

Ahora sí que estoy en condiciones de argumentar sobre mi hipótesis inicial: no creo que haya divorcio entre la práctica y la teoría sino más bien, estoy convencido, se trata de un matrimonio igualitario no consumado.

El divorcio no es posible, sencillamente, porque nunca han estado genuinamente unidas. A lo sumo, ha habido un cierto sometimiento de la teoría hacia la práctica o, tal como lo recorrimos en el comienzo, una definición de la práctica a partir de su subordinación a la teoría. ¿Qué unión puede definir a uno de los participantes por ser lo opuesto del otro?; ¿o por ser dependiente del otro?; ¿o solo por ser la una, aspecto instrumental del otro?; ¿en qué tipo de “matrimonio” una de las partes puede ser considerada de manera tan enfática como el ser menos que la otra?; ¿en qué matrimonio de este siglo y en este lugar los géneros se presentan como tan desiguales?

¿Cuál es el vínculo posible?: reconocer que teoría y práctica son dos formas de conocimiento. Esto es, poder atribuirle, sin menoscabo alguno, a ambas el carácter de conocimiento, su pertenencia al mismo género.

Corren otros tiempos... quizás estos dos iguales, estos dos tipos de conocimiento que no habían podido unirse, estén en condiciones de constituir ahora un

matrimonio igualitario.

Pero eso solo será posible si se les reconoce a estos cónyuges:

- a) que teoría y práctica son dos formas diferentes, interdependientes y constitutivas del conocimiento humano;
- b) que en la formación que es propia de la educación superior es tan necesario el dominio del conocimiento teórico como el del conocimiento práctico;
- c) que no existe un orden de secuencia que relegue la presentación en las aulas de un tipo de conocimiento al otro;
- d) que para que ambos tipos de conocimiento intervengan en la formación con peso específico y con cuidado hacia su naturaleza epistemológica, es necesario pensar las situaciones de enseñanza de modo particular.

Nadie dice que es fácil. Es que acumulamos una tradición fortísima que nos hace pensar en la imposibilidad de presentar situaciones de la práctica sin antes haber pasado por la teoría que “ilumina” esa interpretación de la práctica.

Pero se trata de poder “entrar” al conocimiento desde cualquiera de las dos puertas y luego transitar el saber por una y por otra vía, haciendo interactuar a la práctica con la teoría, dando lugar a lo diferente, a lo particular, a la singularidad tanto como a los universales, las generalizaciones, las abstracciones.

Nadie dice que es fácil. Acaso se necesite del valor temerario de un niño de siete años, de su facultad para convertir el azul en quetzal y la nube en garza. De lo que sabe un niño de siete años: que tiene que ascender por la vertiente más peligrosa del espejo, trepar cuidadosamente para no tropezar con el brillo, afianzar con firmeza el pie para evitar hundirse en la garganta de los reflejos, y eludir el encuentro cegador con los ojos de su doble.

Pero, sobre todo, se necesita querer pasar al otro lado del espejo. Y estar dispuesto a llegar a la cúspide y pasar al resplandor del otro lado, descendiendo por la parte oscura de la luna.

1Retomaremos esta noción de Feldman páginas más adelante.

2Por ejemplo, si el caso fuera cómo garantizar que el sistema educativo priorice los principios acerca de los contenidos de Bourdieu (2003), ¿es éste un problema de conocimiento o de acción?; ¿es un problema general o particular?

3Por ejemplo, si un docente quisiera garantizar el silencio en su clase ¿podría amordazar a sus alumnos?

4En Bourdieu & Wacquant (1995) se afirma que: “La división teoría-metodología constituye, por oposición epistemológica, una oposición constitutiva de la división social del trabajo científico en un momento dado (como la oposición entre profesores e investigadores). Creo que se debe rechazar categóricamente esta división en instancias separadas, porque estoy convencido de que no es posible restaurar lo concreto mediante la combinación de dos abstracciones” (p. 167).

5Bourdieu lo denomina “conocimiento docto” en El oficio de científico (2003).

6El artículo de Pérez y Gimeno Sacristán que aparece en la Revista Aprendizaje es uno de los primeros en presentar una revisión crítica de los escritos acerca del pensamiento del profesor en las décadas de 1970 y 1980 cuando aún era incipiente tema de investigación.

7Feldman realiza una breve genealogía de los estudios sobre el pensamiento del profesor ubicando su origen en la década de 1970 y analiza el concepto de pensamiento práctico con relación a la enseñanza.

8Clark desarrolla, para el año de edición del texto, el corpus más completo del estado del arte de la investigación sobre el pensamiento del profesor.

9Pope, sintetiza la variedad de conceptos que se han utilizado en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor tales como: constructos, estrategias de decisión, metáforas, creencias, conocimiento práctico, cogniciones del profesor, concepciones, teorías intuitivas, voz del profesor, cogniciones imperativas, perspectivas, imagen, dilemas, guiones, rutinas, artesanía profesional, teorías subjetivas. Todos ellos acuñados en la década de 1980.

[10 Esta cuestión la desarrollo en detalle en el capítulo 5.](#)

[11 Popkewitz, considera la categoría de racionalidad con relación a los paradigmas en la ciencia que se ocupan de la educación y los clasifica en: enfoque empírico-analítico, enfoque simbólico y perspectiva crítica.](#)

[12 Giroux considera la categoría racionalidad con relación a los modelos imperantes en el campo de la educación. En Currículum e instrucción con primera edición en 1981 la categoriza como racionalidad tecnocrática, interpretativa y reproductiva. En Teoría y resistencia en educación con primera edición en 1983 la redefine como racionalidad técnica, hermenéutica y emancipatoria.](#)

[13 Carr y Kemmis consideran la categoría de racionalidad con relación a los](#)

posicionamientos en torno a la naturaleza y finalidades de la investigación en ciencias sociales: la tradición positivista, la interpretativa y la crítica.

14 Habermas en Conocimiento e interés diferencia tres intereses o paradigmas constitutivos del saber: técnico, interpretativo y crítico. El propio Habermas, completa luego este análisis proponiendo un giro hacia un paradigma del lenguaje acuñando la noción de racionalidad comunicativa.

15 Barco, considera la categoría de racionalidad con relación a los paradigmas de la Didáctica y distingue entre racionalidad clásica, normativa y sustantiva.

16 Desarrollo esta idea de Schön en el capítulo 3.

17 Pensaba incluir un Anexo en este libro en el cual socializar algunos de los materiales con situaciones de la práctica que utilizamos en las dos cátedras de Didáctica de las que soy docente titular en la UNLZ y en UNSAM. Finalmente, debido a su extensión, he decidido que conformen otro texto.

CAPITULO 3

Las prácticas reflexivas

Introducción

Gente

*Hay gente que con sólo decir una palabra
enciende la ilusión y los rosales;
que con sólo sonreír entre los ojos
nos invita a viajar por otras zonas,
nos hace recorrer toda la magia.*

*Hay gente que con sólo dar la mano
rompe la soledad, pone la mesa,
sirve el puchero, coloca las guirnaldas;
que con sólo empuñar una guitarra
hace una sinfonía de entrecasa.*

*Hay gente que con sólo abrir la boca
llega hasta los límites del alma,
alimenta la flor, inventa sueños,
hace cantar el agua en las tinajas
y se queda después como si nada.*

*Y uno se va de novio con la vida
desterrando la muerte solitaria,
porque sabe que a la vuelta de la esquina*

hay gente que es así, tan necesaria.

Hamlet Lima Quintana

Hamlet Lima Quintana nació en la ciudad de Morón de la Provincia de Buenos Aires, pero según él mismo lo decía, aprendió a caminar por el partido de Saladillo de la misma provincia. En pleno escenario de pampa húmeda, su obra tradujo los colores, los sabores, las costumbres y las personas de esa geografía. Tuvo el privilegio de heredar dos pasiones: de su padre, la poesía y de su madre, la música. Y como no podía ser de otro modo, fue poeta, músico y cantor. Seguro que ustedes recuerdan las letras de la zamba “La amanecida” o “Zamba para no morir” que él escribiera.

En este capítulo quiero compartir con Uds. algunas de esas cosas que están a la vuelta de la esquina y que son así, tan necesarias.

Este es un capítulo central en este libro. Toma el corazón conceptual de esta propuesta que nos acerca a las prácticas reflexivas. Para ello presento un recorrido por tres ejes: uno primero que historiza el surgimiento de las prácticas reflexivas y se centra en los aportes de John Dewey y más recientemente en los de Donald Schön con quien dialogamos ya en el capítulo anterior. Un segundo eje que trata de plantear los componentes de una práctica reflexiva. Y finalmente, y casi anticipando la propuesta que desarrollaré en el próximo capítulo, un punteo por los escenarios y las herramientas a utilizar en procesos de reflexión y análisis de la práctica.

Este planteo para comprender la esencia de las prácticas reflexivas, por lo menos, para mí, es como esa gente de la que habla Hamlet, tan necesaria.

1. Práctica y reflexión

Las condiciones de una vida

¿Qué es lo que estoy buscando?

*Lo que interroga y en algo inquieta
es así de sencillo y así de fácil: sólo estoy buscando.*

*Y en ello se va la vida que atrapa y que eriza
y que enciende la noche.*

*Y es tan simple y suficiente
como para hacerle un himno a la perplejidad,
o columpiarme en los titubeos.*

*Claro que, a veces, tengo ganas
de darme por concluido,
de explicarme las razones,
de acumular las respuestas,
y de caminar con certezas.*

*Pero me contento con robarme una duda
y decirme, sencillamente,
que por hoy, seguiré buscando.*

Jorge Steiman

La reflexión sobre las propias prácticas docentes aparece como fundamento de políticas curriculares, se incluye como un desafío que requiere de una construcción paulatina en los proyectos educativos de las instituciones escolares y opera como un horizonte de las buenas prácticas valoradas por los propios docentes tanto en su trabajo corriente como en los trayectos de su formación inicial.

Sin embargo, a contraposición de ello, en la mayoría de los casos la actitud reflexiva va perdiendo rápidamente el lugar de privilegio que adquiere en la formación inicial para convertirse en un imposible en la cotidianidad del trabajo docente signado por las urgencias y las obligaciones del aula.

En esos casos, el obstáculo suele ubicarse en el trabajo unipersonal, la falta de tiempos institucionales para sistematizar un ejercicio reflexivo sobre las prácticas, las otras tareas que se aparecen como inminentes (preparar la clase, corregir parciales, hacer las tutorías...). Y en ocasiones, la reflexión sobre la práctica se concreta en ámbitos que la banalizan o, aun peor, que la asimilan a un repertorio de anécdotas o a espacios de catarsis.

Edelstein¹, Coria², Sanjurjo³, entre otros, se han constituido en Argentina como principales referentes de la práctica reflexiva, un posicionamiento teórico que, sentando bases desde la década de 1980, se ha ido consolidando con mayor fuerza desde entonces. Este punto de vista teórico entiende que el análisis sobre la propia práctica es el soporte y motor de la construcción de la identidad del docente reflexivo, en conjunción con los postulados que, para la misma época, desarrolla Schön en Massachusetts.

La reflexión sobre la propia práctica aparece también en el marco de los postulados que se esgrimen como respuesta y proposición a la crítica a la racionalidad técnica que irrumpe con fuerza en los años ochenta.

Sin embargo, uno de los primeros antecedentes al concepto de práctica reflexiva hay que buscarlo mucho antes: en Dewey (“reflective action”). Es él quien alude a una primera distinción entre acción reflexiva y acción rutinaria. Esa distinción asume hoy, en la perspectiva de la práctica reflexiva, una advertencia significativa: todos somos de algún modo reflexivos, esgrime Perrenoud (2010)⁴, sin embargo es sustancialmente diferente una reflexión episódica de una práctica

reflexiva.

Adentrémonos en Dewey y luego en Schön, en un apartado que se constituye casi como un homenaje a la condición de precursores.

1.1. Dewey y la “reflective action”

John Dewey (1859-1952) como todos los grandes norteamericanos fundadores del pragmatismo, fue un filósofo. Nombrado profesor en la Universidad de Michigan permaneció allí toda una década –a excepción de un año que se desempeñó en Minnesota–. El periodo más conocido de la actividad de Dewey es la década transcurrida en la Universidad de Chicago a la cual se incorpora como profesor de filosofía en 1894. El último periodo académico de Dewey transcurre en la Universidad de Columbia en donde en 1910 escribe su obra: *Cómo pensamos* (2007), en la cual alude a la distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria.

Tres motores posibles, dice Dewey, guían la acción rutinaria: el impulso, la tradición y la autoridad. Corresponde al impulso un tipo de acción guiada por una cierta fuerza que impide pensar de antemano lo que se va a hacer; es propia de la tradición, la acción guiada por el peso de las costumbres, usos y prácticas que se han ido convirtiendo con el tiempo en un estilo que se sigue sin ponerlo en cuestión; y corresponde a la autoridad, la acción guiada por el mandato de un ente o persona ubicada en una posición de mayor responsabilidad o jerarquía y que, por ello, posee atributos para ordenar cierto tipo de acciones. En este sentido, la acción rutinaria naturaliza los comportamientos y desproblematiza las realidades fortaleciendo la tendencia a la conformación de un tipo de habitus profesional, a la conservación de lo instituido y a centrar las preocupaciones en torno a los medios y los instrumentos y no a los fines y los sentidos.

Por el contrario, la acción reflexiva es definida por Dewey como “la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica” (2007) y que lejos de ser una manera de pensar o una cierta secuencia metodológica que ordena el pensamiento, es más bien una manera de ser. Ahora bien, aún en su referencia explícita a la reflexión como una “acción cuidadosa”, descrea asimismo de su constitución basada exclusivamente en la lógica racional: la acción reflexiva requiere de la intuición, la emoción y la pasión.

Pueden reconocerse en el pensamiento reflexivo, al menos dos momentos: un estado de duda, de vacilación, que da origen a la reflexión y un estado de búsqueda, de indagación. Puesto en marcha, el pensamiento reflexivo implica una secuencia en la que cada una de las consecuencias parciales determina la siguiente: las partes sucesivas de un pensamiento reflexivo emergen unas de otras y se apoyan mutuamente en un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común.

Tres tipos de actitudes rescata Dewey como inherentes a la acción reflexiva: la mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo.

Si la acción rutinaria se asienta sobre un único punto de vista, la mentalidad abierta es para Dewey el antídoto para ello, es la actitud que favorece la posibilidad de ver lo distinto, de percibir aquello que puede ser de otra manera, de distinguir las otras opciones que no aparecen en la superficie sino en lo profundo y bajo aquello que tapan la tradición, el impulso o la autoridad. La mentalidad abierta da lugar a las preguntas, a la duda, a la escucha y se corre de los “¿cómo?” para dar lugar a los “¿por qué?”.

La responsabilidad ante las consecuencias, la segunda actitud que distingue Dewey, refiere a disponer un gobierno sobre la propia conducta que evite sobre la vida de los alumnos influencias perjudiciales o “antieducativas” (1958). Aclara que se trata no sólo de un rasgo moral, sino de un recurso intelectual que permite adquirir un sostén adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista, para entusiasmarse con ellos y poder comprenderlos. La responsabilidad es la que evita la dispersión ya que ser intelectualmente responsable significa tanto poder considerar las consecuencias de aquello que se ha proyectado como tener la voluntad de aceptarlas. La imposibilidad de hacer esto, es para Dewey, la confusión mental, una escisión entre creencia y consecuencia que debilita la capacidad de comprensión y que conlleva a la ausencia de la pregunta acerca de cuál es el significado de esas creencias dentro del conjunto de experiencias vividas y de creencias portadas. Los efectos de una acción de tal naturaleza es la ficción encapsuladora del pensamiento reflexivo.

La responsabilidad abre las puertas a la persistencia, del cierto rigor intelectual que requiere la acción reflexiva, la capacidad para llevar una cosa hasta su fin.

Finalmente, Dewey refiere a la tercera actitud como la del entusiasmo. Este genera un tal grado de absorción en algo que provoca preguntas, sugerencias,

investigaciones, lecturas. El auténtico entusiasmo, expresa, es una actitud que opera como fuerza intelectual.

1.2. Donald Schön y la reflexión “sobre” y “en” la acción

Para Schön (1987, 1992, 1998), a quien ya nos referimos en el capítulo anterior, los prácticos pueden reflexionar sobre sus acciones, una vez que éstas finalizan, pero también pueden reflexionar en el mismo momento en que la acción se está desarrollando.

Existe para Schön una reflexión sobre la acción, pero existe también una reflexión en la acción.

La reflexión sobre la acción la realizamos retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho ya sea a la distancia o haciendo una pausa en medio de la acción y, en estos casos, la reflexión carece de conexión directa con la acción.

Pero también podemos reflexionar en la acción, en medio de la acción presente y sin interrumpir lo que estamos haciendo. Pensamos para reorganizar la acción que llevamos a cabo en el mismo momento en que la estamos haciendo. En este caso la reflexión está en la acción misma. Este tipo de reflexión se asienta sobre un conocimiento en la acción que permite reestructurar las estrategias, la comprensión de lo que está sucediendo o la manera de formular el problema y dar lugar a la experimentación in situ.

La secuencia, dice Schön (1987), podría detallarse así: a) en una determinada acción, respondemos espontánea y rutinariamente; tales respuestas revelan nuestro conocimiento en la acción que es tácito y formulado sin una reflexión consciente; b) si las respuestas dadas no sirven para la acción, si se produce una sorpresa inesperada, entonces se puede decir que nuestro conocimiento en la acción no dispone de herramientas para resolver el problema; c) la sorpresa conduce entonces a una reflexión dentro de la acción presente, es una reflexión consciente que se vuelca tanto sobre lo que sucede (¿qué es esto?) como sobre el conocimiento en la acción (¿cómo he estado pensando sobre esto?); d) en ese caso la reflexión en la acción posee una función crítica y permite reestructurar

las estrategias de acción, la comprensión de lo que está sucediendo o la manera de formular el problema. La reflexión da lugar así a la experimentación in situ.

Estos aportes de Schön son centrales a la hora de pensar procesos de reflexión sobre la práctica. En primer lugar, porque centra la reflexión en torno a las acciones mismas y, desde ellas, sobre las decisiones que se toman para realizarlas. En segundo lugar, porque conlleva a la diferenciación de dos momentos con relación a las acciones y decisiones: la reflexión sobre lo que ha sucedido y se ha decidido tanto como la reflexión sobre lo que está sucediendo y se está decidiendo. No pasen esto por alto sin detenerse a pensarlo por un momento: estamos diciendo que hay una reflexión sobre lo que hicimos tanto como una sobre lo que estamos haciendo; y estamos diciendo que, en un caso u otro, el objeto de esa reflexión es la acción que realizamos y la decisión que tomamos para hacerla.

La clase es un ámbito de decisiones y acciones. El análisis de la propia práctica en la clase, el análisis de las propias prácticas de enseñanza en la clase, tiene desde Schön un soporte conceptual importante. Pero atención, la reflexión sobre la acción o en la acción requiere precisar aun más el objeto de esa reflexión, ¿qué cosa de las acciones y decisiones tomamos como eje para reflexionar? Dejo esta pregunta latente ya que la retomaremos en el capítulo siguiente en el que presentaré una propuesta de análisis didáctico de las propias prácticas de enseñanza.

Perrenoud (1994, 2001, 2010) asumiendo los postulados de Schön, explica que en la reflexión en plena acción se toman un tipo de decisiones que podrían entenderse como prereflexionadas, al límite de la conciencia; un pensar, pero sin ser consciente de que se lo está haciendo ya que no hay deliberación interior, no hay reflexión en el sentido propio de la expresión. Este es un tipo de reflexión rápida, a la que Eggleston (1989) denominó como microdecisión, que se lleva a cabo sin la posibilidad de recurrir a opiniones externas o poder parar el tiempo por un momento para pensar.

Pero, además, propone distinguir entre la reflexión sobre la acción singular (que puede ser en o antes o después) y la reflexión sobre un conjunto de acciones parecidas y su estructura (que puede concernir sólo al práctico o a un conjunto más amplio).

La reflexión sobre la acción es la que se realiza fuera del momento de

interacción y que puede ser retrospectiva cuando se produce por el resultado de una actividad o interacción que puede así capitalizarse como experiencia – aunque no en forma automática– y transformarse en conocimientos; o puede ser prospectiva cuando se está proyectando algo o cuando surgen problemas inesperados y se tiene la posibilidad de reflexionar antes de actuar.

Esta distinción que realiza Perrenoud agrega un componente más al desarrollo que desprendiéramos de Schön con relación al análisis de las prácticas de enseñanza en la clase: la reflexión sobre la clase a dar (reflexión prospectiva) y desde ella sobre las decisiones que se adoptan para pensar la clase y la reflexión sobre la clase dada (retrospectiva) y las decisiones que se tomaron a medida que la clase se llevaba a cabo.

Perrenoud agrega además al planteo de Schön, un tipo de reflexión sobre el sistema de la acción. En un primer nivel, es una reflexión que cuestiona los fundamentos racionales de la acción. Sin embargo, en general las situaciones y las tareas se parecen y las acciones y operaciones singulares que se llevan a cabo sólo suelen ser variaciones sobre una trama bastante estable. Por ello, hay un segundo nivel de esta reflexión: la que llega a develar los guiones o disposiciones estables –a veces rígidas– que hacen que el sujeto haya llegado hasta allí, y que pasa a través de estadios sucesivos desde una reflexión sobre sí mismo, la propia historia de vida, la propia formación y la identidad personal. Y es también una reflexión que remite a la inserción en los sistemas sociales y a las relaciones con los demás, en el sentido de los habitus de Bourdieu (2007).

Esta tipología de Perrenoud también aporta y mucho a los procesos de reflexión sobre la práctica cuando se trata de la reflexión retrospectiva ya que delimita dos niveles reflexivos: sobre los fundamentos racionales de la acción a partir de las categorías didácticas que identificamos como foco desde el cual reflexionar y sobre los guiones o disposiciones estables a partir de las propias concepciones puestas como objeto central de nuestras reflexiones.

La práctica reflexiva se construye e interioriza mediante la práctica, pero recién se establece cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del habitus. Y entonces sintiendo que es imposible no plantearse más preguntas, se hace de la reflexión una rutina (Perrenoud, 2010).

Esta distinción entre la reflexión ocasional que todo sujeto solo por ser tal realiza y la que se constituye como una práctica, es el componente central de la línea

teórica que sostiene la posibilidad de una construcción del conocimiento didáctico a partir de la reflexión sobre las propias prácticas docentes. Si bien todos los sujetos alguna vez reflexionan, para que lleve a concienciaciones, requiere que la reflexión sea metódica y regular y no espontánea y ocasional, requiere un sujeto reflexivo que hace de su práctica una práctica reflexiva.

Por ello, la postura reflexiva implica articular los saberes y las prácticas en razón de conformar esquemas reflexivos y un habitus⁵.

2. La reflexión y el análisis sobre la propia práctica

Sin redes abajo

Y qué creía yo...

*¿Que estaba sólo invitado
a buscar un escondite?*

*¿O que alguien me instigaba
a convertirme en gusano?*

¿Incitarme a lo sereno?

¿Persuadirme de lo impávido?

¿Aprehenderme en el aplomo?

¿Interpretar mi apatía?

¿Demostrarme displicencia?

¿Señalarme el desapego?

¿Rotularme en la tibieza?

No, no acepto nada de eso.

Se trata de invitarme

a una aventura de vuelo,

designarme en lo explosivo,

elegir el arrebato,

nombrarme en el desenfreno,

*declamar para mi furia,
descubrirme en lo que arde,
buscar mi exaltación,
exasperar mis noches,
desesperar mis sentidos,
crispar mi tolerancia,
es decir,
andar sin redes abajo.*

Jorge Steiman

2.1. La investigación sobre la práctica

La articulación entre investigación y práctica docente ha sido y aún hoy es, una trama compleja sobre la cual se discuten posicionamientos diversos.

El surgimiento de la investigación de corte interpretativa que centra el interés ya no en la predicción o el control sino en la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1993) y, particularmente, las líneas de desarrollo en torno a la investigación-acción, para las cuales Elliot (1993) se constituye como uno de los difusores más reconocidos, comienzan a instalar la perspectiva de la investigación sobre la propia práctica como una vía de producción de conocimientos válidos y pertinentes para la realidad escolar, un modo seguro de superar tanto las escisiones teoría-práctica como la amenaza de la teoría que habitualmente sienten los profesores.

En esta línea comenzó a desarrollarse un ideal de investigación que constituye al docente investigador y que se presenta como investigación-acción con el objetivo fundamental de mejorar la práctica.

La investigación sobre la propia práctica gana protagonismo dentro del discurso pedagógico argentino a partir de algunas experiencias de corte hermenéutico-reflexivo que, al decir de Davini (1995), constituyen sólo tendencias que no han logrado constituirse como formas objetivas ni en el campo de la formación docente de grado ni en el trabajo docente propiamente dicho.

Particularmente, en el proceso de reforma de la formación docente de la década de 1990 en Argentina, la inclusión de la función de investigación como propia de los Institutos Superiores de Formación Docente introdujo formalmente el discurso sobre la investigación educativa.

Sin embargo, algo más de dos décadas después, claramente se observa que dicha función no solo no logró institucionalizarse, sino que, los docentes de los Institutos Superiores no pudieron construirse como docentes-investigadores⁶.

Litwin (2008) afirma que los docentes, más que cualquier otro especialista, parecen ser los más aptos para realizar procesos investigativos sobre la enseñanza ya que, entre otras cosas, poseen una afinada capacidad de observación. Sin embargo, dice, se enfrentan a una agenda cargada de actividades que deja poco espacio para la inclusión de nuevas tareas.

Centrándose en la investigación en el aula, la define como un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre sus propuestas mediante un proceso llevado a cabo con una serie de recaudos que otorguen validez y confiabilidad a los datos o conceptos que se elaboren.

Para el caso que los docentes se constituyan en investigadores sobre su práctica, realiza algunas advertencias que debieran considerarse: el conocimiento de las teorías en las que el caso particular se inscribe; la conformación de un grupo de docentes investigadores que eviten procesos llevados a cabo en soledad; cierta disposición a la investigación que incluye el estudio, la búsqueda del saber y no la comprobación de una práctica, la puesta en juego de la curiosidad, un interés sostenido, tiempo para pensar, sistematizar, intercambiar con colegas y evitar la traspolación de la lógica del trabajo cotidiano a la investigación⁷.

Desde otras posturas, no hay coincidencia con las posibilidades concretas que docencia e investigación se aúnen en un mismo actor social.

Erickson (1997) entiende que docencia e investigación suponen un docente y un investigador que participan en un mismo proceso pero que no son la misma persona: el docente puede cooperar, dice, ser socio integral, pero el investigador aporta una visión distanciada que ayuda al docente a formular sus propias preguntas, a contemplar lo cotidiano como información valiosa para dar respuestas a esas preguntas, a buscar pruebas, a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones.

Edelstein (2000) afirma que en diferentes programas de investigación educativa se ha puesto de manifiesto que tanto el conocimiento formalizado como el más inmediato y práctico son necesarios para las prácticas y que, en ese sentido, en el estudio de la enseñanza, docentes e investigadores desde posiciones e intencionalidades diferentes generan conocimientos a su vez diferentes y a su vez necesarios.

Pero son Pasillas & Furlán quienes más enfáticamente afirman que docencia e investigación tratan de dos procesos diferentes: “A veces se promueve la idea de que es posible enseñar e investigar, argumentando cuestiones que señalan un marcado relajamiento de las dos actividades. Simplificación de las tareas y desconocimiento de las dificultades son los que se esconden tras la idea del docente-investigador de su propia práctica” (1988, p. 31).

Tomaré algunos de los argumentos que los autores esgrimen, para plantear algunas diferencias entre la práctica de la investigación y la práctica de la enseñanza:

a) la práctica de la investigación está orientada a la búsqueda de conocimiento nuevo y en este tipo especial de práctica, el investigador se enfrenta no sólo a la dificultad de construir el objeto de investigación sino a la necesidad de dominar el campo teórico y las metodologías utilizadas; la práctica de enseñanza está orientada a la comunicación del conocimiento y, habitualmente, el objeto de enseñanza es una construcción curricular que le antecede y que le exige también el dominio del campo teórico y de formas de intervención específicas para comunicarlo;

b) la práctica de la investigación requiere que el investigador, respecto al campo, conozca los grupos o comunidades académicas, identifique las distintas corrientes, esté informado sobre las producciones más recientes y las discusiones que se instalan, elija seguir o separarse de las normas dominantes en el área, a los efectos de poder pertenecer, polemizar y/o instalarse como investigador reconocido; la práctica de enseñanza, por el contrario, puede ser mucho más ecléctica, y menos comprometida en la adscripción teórica;

c) la práctica de la investigación requiere que el propio investigador legitime su participación en el campo; la práctica de enseñanza es legitimada por una instancia ajena al propio sujeto: el sistema escolar;

d) la práctica de la investigación se concreta bajo el patrocinio de una institución o una organización que, si bien exige producciones dentro de límites precisos, se da por finalizada cuando el producto final conforma un logro en términos de producción de conocimiento; la práctica de enseñanza es una práctica institucionalizada en la cual los tiempos se pautan, no por el trabajo en torno al

conocimiento, sino por variables administrativas definidas, en general, por la duración de un ciclo lectivo o de una hora de clase;

e) la práctica de la investigación exige, del propio investigador, encontrar espacios e interlocutores a quien comunicar sus avances; la práctica de enseñanza se concreta en el espacio del aula (tomado en el sentido amplio) y con un grupo asignado por la organización escolar.

Ciertamente, se trata de prácticas diferentes. Ello no significa que ambas no puedan darse en un mismo ámbito institucional (las Universidades por ejemplo) ni que no puedan ser prácticas interactivas y articuladas. Pero, “tampoco se trata de desconocer, ocultar, las diferencias bajo el supuesto de todos pueden hacer lo mismo” (ibíd., p. 36).

En este contexto, preferiré no utilizar la categorización teórica “investigación” sobre la propia práctica y adheriré a las de “reflexión” o “análisis” de la práctica.

Sin embargo, el análisis de la propia práctica no deja de ser un proceso de construcción de conocimiento que se sostiene en los soportes metodológicos de la investigación cualitativa. Y además, tal como lo expresa Ardoino (1987)⁸, el análisis de las prácticas requiere de una mirada y una actitud investigativa que permita acercarse a una práctica sistematizando la observación, el registro, la escritura, el planteo de dudas, de conjeturas, desarrollando el pensamiento reflexivo y asumiendo un compromiso con la búsqueda de alternativas superadoras de la propia práctica, que propicie interrogantes críticos sobre lo que se hace.

Desarrollar la actitud investigativa, supone no solo conocer la metodología y la lógica de la investigación sino también posicionarse desde un paradigma reflexivo en la práctica. Es en este punto donde confluyen actitud reflexiva y actitud investigativa, y desde esa lógica, conocer y conocer-se implica un firme posicionamiento político e ideológico que orienta y da sentido a las distintas formas de acercamiento a la comprensión y al análisis de las prácticas.

Favorecer tal actitud requiere haber desarrollado un especial posicionamiento ante la práctica, que nos ubique más cerca del asombro que del acostumbramiento, de la transformación que del statu quo, de la interpretación que de la valoración, de sentirse en camino que de haber llegado, de la

problematización que de las certezas, del protagonismo en un proyecto propio que de la aplicación de proyectos ajenos.

2.2. La reflexión y el análisis sobre la práctica

2.2.1. La experiencia y la reconstrucción crítica

En los apartados anteriores, presentamos distintas derivaciones de la reflexión de la práctica desde Schön (1987, 1992, 1998) y Perrenoud (1994, 2001, 2010): la reflexión en la acción y sobre la acción; la reflexión retrospectiva o prospectiva; la reflexión sobre los componentes de la acción o sobre el sistema de la acción; la reflexión sobre los fundamentos racionales de la acción o sobre los guiones o disposiciones estables.

En un esquema desagregado podríamos contemplarlo del modo siguiente:

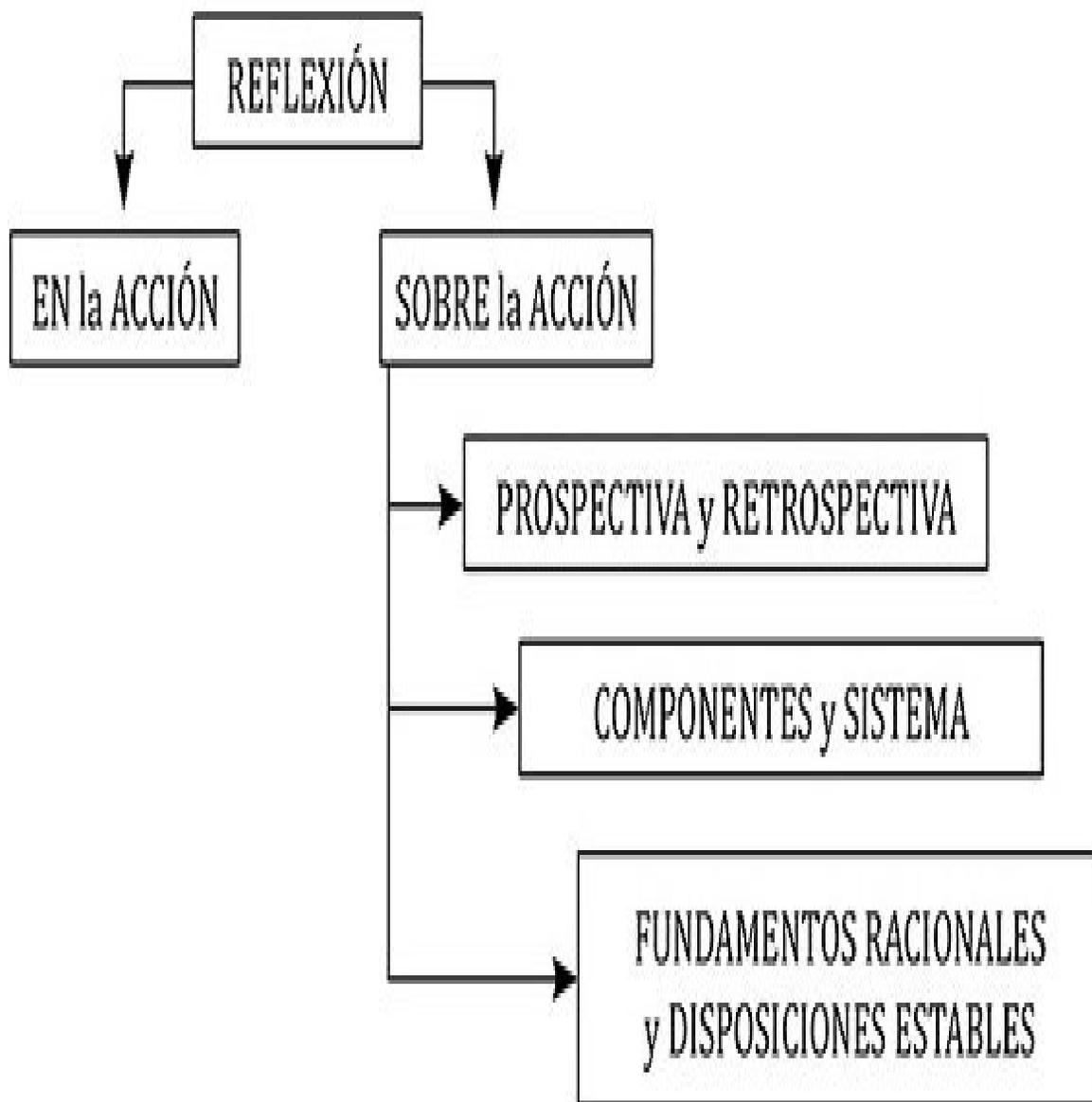


Fig. 9: Reflexión en y sobre la acción

La reflexión sobre la acción retrospectiva, requiere reconstruir la experiencia vivida en una situación concreta. De esta manera reflexión y experiencia constituyen una totalidad inseparable. Para Edelstein (2011) la reconstrucción crítica de la experiencia, el análisis de la práctica y los procesos de cambio que se procuran desde las mismas conforman una unidad indisoluble.

Por ello, necesitamos centrarnos en una noción de experiencia y recurriremos una vez más a Dewey.

“¿Cuál es el ámbito de la experiencia y cuáles son sus límites?” se pregunta Dewey (1994) en La reconstrucción de la filosofía. En principio la experiencia es experimentación, esto es ensayo de una actuación diferente, pero también es el acopio que de esa actuación resulta en tanto experiencia aprendida.

Esos modos de actuación no se aparecen, a su vez, como actuaciones claras y definidas sino más bien como posibilidades. Pero son estas posibles actuaciones, estos ensayos, los que posibilitan luego un cambio en la actuación.

No está muy lejos esta manera de ver las cosas de la que Bourdieu plantea con las posibilidades de cambio del habitus: el autosocioanálisis y una actuación diferente en las mismas condiciones en las que éste se constituyera.

La mera actividad no constituye experiencia. El valor de una experiencia depende de la relación entre lo que se ensaya y el resultado de la acción. Si podemos tomar decisiones en función de modificar lo que hacemos –los ensayos–, a la luz de los resultados, afirma Dewey, damos cuenta de una actividad inteligente.

La modificación de la propia actuación, en la teoría de acción de Dewey (1958), es a la vez la posibilidad de la modificación de algunos componentes del ambiente: la experiencia no entra simplemente en una persona sino que también tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia.

Con el concepto de transacción, idea que estuvo presente de modo particular en todos sus trabajos y conformando el tema central del que quizás fuera su último trabajo principal, El conocer y lo conocido (1989), escrito en 1949 en colaboración con Bentley, Dewey refiere a que todo acto de conocimiento es función de las relaciones entre un sujeto (organismo lo designa él más

precisamente) con su entorno, de tal manera que, en el acto de conocer, confluyen no sólo los datos sensoriales y esquemas cognitivos, sino también expectativas, pasiones, sentimientos y prácticas del sujeto cognoscente en relación con la realidad conocida.

Hay en Dewey (1958) otra derivación de esta cuestión cuando refiere al término interacción con relación a la experiencia: ésta expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa asignando iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación.

Así, las concepciones de situación y de interacción son inseparables una de la otra. Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, dice Dewey. Así, no sólo el sujeto que reflexiona es reflexivo en tanto la experiencia reflexiva lo constituye como tal, sino en tanto la situación lo puede llevar a una mejor comprensión de la propia práctica podríamos decir nosotros desde aquí.

Para Larrosa (2007) resulta necesario reivindicar la palabra experiencia ya que tanto el pensamiento clásico, en tanto la consideró como un modo de conocimiento inferior, como el moderno, en tanto la circunscribió al ámbito del experimento, la han menospreciado de algún modo.

Rehusándose a encerrar la noción de experiencia en un concepto, expone lo que no es la experiencia: ni experimento, ni dogma, ni práctica, ni un concepto, ni un imperativo.

Sin embargo, en el marco de las indefiniciones que plantea, claramente asume una postura que liga experiencia, reflexión sobre sí mismo y pasión: el sujeto de la experiencia no es, fundamentalmente, un sujeto activo, sino un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto.

Y aquí acaso se emparentan fuertemente Dewey y Larrosa: la pasión ocupa un lugar relevante con relación a la experiencia.

Sin pasión es improbable viabilizar un tipo de reflexión sobre la práctica que necesita, no solo de absoluta disponibilidad del sujeto sino también, del ejercicio de reconstrucción de la experiencia vivida.

Edelstein (2011) apuesta a la reconstrucción de la experiencia como el camino necesario para iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica. Sin embargo, esa reconstrucción no ha de entenderse como narración ni descripción de lo acontecido en términos de una reconstrucción cronológica. Por el contrario, el trabajo reconstructivo, es más vale una espiral dialéctica, que intenta quebrar la linealidad en la recuperación de lo acontecido.

Así, la reconstrucción empieza en sí misma, a ser un ejercicio analítico y en él, un ejercicio interpretativo que problematiza lo obvio, que pone en tensión las formas de conocimiento y de relación con el entorno y con nosotros mismos. “Significa poner en cuestión aquello que, por habitual, o familiar, hemos naturalizado y que, por eso, ha tornado difícil de reconocer su raíz problemática. Se trata de ahondar, en cambio, en dirección retrospectiva para interpelarlo, asumiendo en este movimiento, su provocación inquietante” (ibíd., p. 140).

La reconstrucción de la experiencia es poder incursionar en la propia práctica con la perspectiva de poder ver e interpretar desde un nuevo punto de vista esa experiencia que, en tanto acontecida, ha sido en algún sentido, vista de un determinado modo. La reconstrucción crítica de la experiencia es la puerta que abre la reflexión sobre la propia práctica, la criticidad en uno mismo, el trabajo analítico en el trabajo de una reflexión retrospectiva.

La reconstrucción de la experiencia en situaciones de análisis de prácticas, es deconstrucción para hacer posible la reconstrucción, no como reelaboración discursiva sino como autocompromiso con una nueva experiencia diferente.

2.2.2. Reflexión y análisis

“La práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma. Por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica” (Perrenoud, 2010, p. 62). La cita sintetiza la relación entre reflexión y análisis: mientras que la primera es actitud, el segundo es metodología, forma de tratar la práctica que se reconstruye. Nos detendremos en una propuesta analítica para abordar las propias prácticas en el próximo capítulo.

La reconstrucción de la experiencia propicia un trabajo analítico. El análisis es una operación del pensamiento. Elemental, pero necesaria, esta afirmación supone desterrar todo atisbo de considerar que el ejercicio reflexivo en torno a las propias prácticas pueda estar desvinculado de sistematicidad, de cierto rigor metodológico o de una experiencia aleatoria y absolutamente subjetiva en la cual sea solo el sujeto quien pueda dirigirla. Por el contrario, el análisis es todo un trabajo cognitivo que requiere poder abstraer y discriminar los elementos que constituyen totalidades, poder vincular esos elementos entre sí y denotar lo que tienen de común con la totalidad inicial.

Desde este punto de vista, el análisis a diferencia de posturas que lo entienden como mera descomposición de elementos o de reducciones de lo que aparece como complejo en unidades más pequeñas y elementales, se presenta como identificación y correlación de componentes de una práctica sin que con ello se considere que sea posible reconocerla como tal por el mero hecho de descomponerla en sus partes constitutivas. Así entendido, el análisis sólo es posible en tanto la práctica no pierda su unidad de sentido, su noción de totalidad y su inscripción témporo-espacial e histórica; es posible si los componentes de esa práctica se discriminan entre sí en el marco de un conjunto de interrelaciones en los que adquieren sentido en tanto no son lo que son por sí mismos, sino en relación a la experiencia de la cual forman parte.

Desde la reconstrucción crítica de la experiencia y el trabajo reflexivo, no solo se

activa la circularidad de un pensamiento analítico sino en consonancia con el tipo de racionalidad puesta en juego, también se posibilita un pensamiento crítico.

La reflexión sobre la propia práctica es en sí misma una experiencia, pero como tal, y en tanto supone quitar el velo a ciertos componentes de la práctica cotidiana que no se aparecen visibles con facilidad (representaciones, supuestos subyacentes, conocimiento práctico, hábitos, disposiciones estables para Perrenoud, etc.), requiere también de cierta experimentación para romper barreras desde algunos caminos impensables para poder vivir la experiencia de una actuación diferente.

La reflexión y el análisis sobre la práctica que viabiliza un acto de conocimiento, en tanto el sujeto se convierte en sujeto reflexivo en el marco de dicha situación, necesita no solo de alguien que ponga en acto sus condiciones cognoscentes sino también su propia pasión (Dewey, 1958; Larrosa, 2007), su criticidad (Cullen, 2004), y su autocompromiso (Edelstein, 2011).

Si estas son las condiciones, la pregunta que se suscita inmediatamente es cuál es su sentido, por qué reflexionar. Acercaré varias respuestas que enumero a continuación.

Para Zierchner (1982) el objeto de una práctica reflexiva es centrarse tanto en el interior del ejercicio profesional del docente como en las condiciones sociales en las que se sitúa y, desde una perspectiva crítica, aboga por un impulso democrático, emancipador y que supere los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula.

Achilli (1986), quien trabajara en talleres con maestros cuyo eje de trabajo era el análisis de las propias prácticas afirma que “(...) la intencionalidad subyacente es la modificación molecular de la realidad escolar a partir del protagonismo de sus propios actores sociales en la construcción de alternativas posibles” (p. 3).

Una experiencia similar, llevada a cabo en Chile con los Talleres de Educación Democrática, sostiene que el objeto de la reflexión es reunir a los docentes en torno a una reflexión crítica sobre sus experiencias pedagógicas a los efectos de poder revisar las formas en que asumen su rol, desde la perspectiva de transformar sus prácticas docentes hacia formas más democráticas de enseñanza y aprendizaje (Hevía, 1990).

Una tercera experiencia construida desde un sentido similar a las anteriores, fue desarrollada en Argentina por Batallán (2007) quien la presenta como “(...) un camino de problematización de la realidad, de desmenuzamiento, análisis y descubrimiento de nuevas aristas o facetas de un problema” (p. 39).

Para Perrenoud (1994) la reflexión es una necesidad compensatoria devenida del tipo de currículo con que se forma a los docentes en Francia en donde los saberes del oficio de enseñar, sólo están presentes en el último año de los cinco. Es para él un camino para profesionalizar la docencia.

Para Edelstein (2000) el objeto de la reflexión parte del supuesto de entenderla como reconstrucción crítica de la experiencia “poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados. (...) El interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. (...)” (p. 4).

Atkinson & Claxton (2002) entienden que hay tres procesos que apuntalan la enseñanza y que requieren ser considerados en los procesos de formación de docentes: el pensamiento intuitivo que subyace bajo la acción y la toma de decisiones rápidas, el pensamiento analítico y el pensamiento reflexivo. Desde esta clasificación consideran a la reflexión como necesaria para controlar los procesos intuitivos y menos conscientes en la enseñanza.

Para Sanjurjo (2009), la reflexión sobre las prácticas se presenta como el único camino posible para modificar las propias prácticas y acortar las distancias entre la práctica asumida y conformada desde las tradiciones propias del oficio y la práctica deseada.

Dentro del conjunto posible, tomamos estos aportes como sustanciales para orientar el sentido y la intencionalidad de la reflexión sobre la práctica. Y habrán notado en casi todos ellos que hay una dimensión ineludible en la reflexión sobre la propia práctica: no se trata de una mejora porque sí, sino de una mejora cargada de connotación ética. ¿Repasamos algunos?:

-impulso democrático, emancipador y que supere los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula (Zierchner, 1982);

-la modificación molecular de la realidad escolar a partir del protagonismo de

sus propios actores sociales (Achilli, 1986);

-transformar las prácticas docentes hacia formas más democráticas de enseñanza y aprendizaje (Hevía, 1990);

-problematización de la realidad (Batallán, 2007);

-la intencionalidad y la racionalidad que subyace en cada caso (Edelstein, 2000).

Decíamos al comienzo de este capítulo que en ocasiones se aduce al afuera como el obstáculo que impide concretar prácticas reflexivas: el trabajo aislado, el poco tiempo institucional, la inmediatez de las urgencias del aula. Sin embargo, desde estas lecturas todo parece indicar que el problema está más bien en el adentro, en descubrir una razón sustantiva por la cual reflexionar.

En el contexto de los autores presentados, me quiero quedar con esta idea: el hábito reflexivo se construye a partir de disponer de una actitud reflexiva que se propicia desde la reconstrucción de la experiencia y que se activa a partir de un trabajo cognitivo de tipo analítico, sostenido desde categorías teóricas y herramientas cualitativas que permite analizar la propia práctica en la búsqueda de una práctica y un mundo más justo, más ético, más democrático.

3. La situación y las herramientas para la reflexión y el análisis sobre la práctica

Ahí

Vos podés dormir.

*Mientras tanto yo junto las últimas migas de pan
que quedan dispersas sobre la mesa,
recojo tu aliento y tus ojos deshabitados
que empecinados se revuelcan por el piso
y me fijo si están cerradas las ventanas
y no deajo entrar el viento por las hendidias.*

Vos podés dormir.

*Mientras tanto yo estiro las sábanas de la cama
y cubro tu espalda que se desnuda,
acomodo tu pelo que aún juega
a esconderse en la almohada
y me quedo escuchando tu respiración
e imagino uno a uno los colores de tu sueño.*

Vos podés dormir.

*Mientras tanto muy sigiloso entro en la cama
me acurruco a tu lado,
te cuento un cuento que no termina*

*y canto un arrullo que se hace duende,
acaricio tus manos, miro tus hombros,
huelo tu piel, siento tu sexo.
Vos podés dormir.
Plácida, tranquila, como el sol de la siesta,
calma, serena como un viaje de ida.
Cuando despiertes y los párpados pesen más que nunca,
cuando despiertes y un bostezo se escape victorioso,
cuando despiertes y tu cara se encargue de decirte que fue un buen descanso,
en fin, cuando despiertes
y tengas que pensar seriamente dónde estás,
qué día es o esas cosas que uno se pregunta
cada vez que se despierta.
Digo, cuando despiertes,
yo voy a estar ahí, queriéndote.*

Jorge Steiman

3.1. La situación de reflexión y análisis

Perrenoud (2010) afirma que en cualquier práctica de reflexión hay que considerar los estilos cognitivos, las situaciones concretas y los incidentes desencadenantes (“episodios reflexivos”) a partir de los cuales reflexiona cada uno. Desde aquí, puede afirmarse, que la intencionalidad reflexiva requiere de situaciones, dispositivos, herramientas e incidentes desencadenantes.

La consideración de una actividad como es el análisis de las prácticas requiere atender a la situación como un componente de dicha actividad. En el capítulo 1 referí a Rogoff (1997), desde el enfoque sociocultural, con relación a que toda actividad a los efectos de ser analizada, requiere ser tomada considerando en ella las implicancias que se derivan de las interacciones entre el individuo, los otros miembros del grupo y los materiales y las tradiciones históricas que se constituyen en la situación.

Desde este punto de vista, también, la reflexión y el análisis sobre las prácticas debe ser considerado como una actividad que se concreta en una situación que, como tal, está regulada por motivos culturales.

El interrogante que se desprende de esta afirmación es, entonces, si cualquier situación es factible para el análisis sobre la práctica en tanto existe una regulación cultural. Esta pregunta tiene en Edelstein (2011) una respuesta que ella formula a modo de advertencia: si el análisis de la práctica se concreta en escenarios situados en contextos de autoridad, es probable que más que analizar las prácticas ello se convierta en una confesión en la cual la forma, las palabras y los ritos mediante los cuales se efectúa, los impone la autoridad que se convierte a la vez en quien valora, juzga, consuela o comprende.

La situación requiere, constituirse como un espacio de reflexión colectiva y con la presencia de un otro autorizado, formador, tutor, asesor o par que funcione como un interlocutor y referente de interpelación validado. Ese otro autorizado tiene que reunir ciertas condiciones, ya que, en vistas de la variabilidad de situaciones, debe poder:

- a) realizar un trabajo que supone operar con el pensamiento de otro en un aquí y un ahora que nunca es igual y que nunca es el propio;
- b) intervenir desde registros que oscilan entre procesos por momentos articulados y por momentos confusos e inconexos;
- c) posicionarse con un descentramiento de sí mismo para elaborar acuerdos de entendimiento mutuo generando fórmulas de interacción que establezcan pautas reguladoras de los intercambios;
- d) instar a la búsqueda de espacios de conocimiento compartidos y la creación de contextos de comprensión común enriquecidos constantemente;
- e) operar en el sentido de un fluido intercambio y confrontación de ideas sin forzar a seguir una dirección definida explícita o implícitamente por sí mismo.

El otro, en tanto otro autorizado para interpelar, para interrogar, para dirimir, es quien abre la puerta de la reflexión. Pero necesariamente ha de ser un otro que sea otro.

A su vez, dejarse interpelar, orientar por otro, supone para quien reflexiona, aceptar que no puede constituirse en sujeto de análisis en soledad, que necesita de otro que le devuelva imágenes que le faciliten objetivar su práctica, y convencerse que es un ejercicio que no implica un acto evaluativo.

La situación de análisis puede concretarse en dos escenarios posibles. Uno que supone un sujeto que analiza su práctica en un entorno colectivo y en el cual él mismo es quien trae el registro de su propia práctica desde el relato oral, un texto escrito o una filmación y en el cual el grupo, con la ayuda de un coordinador, opera como los “otros autorizados” que interrogan, interpelan, contrastan para que el propio protagonista objetive su práctica y la ponga como objeto de análisis. Este escenario de “Taller” es para Edelstein (2011), un escenario privilegiado.

El otro escenario, implica una situación en la que el sujeto que analiza, lo hace con un otro autorizado que lo ha observado y que, tras la práctica, se reúne con

él y haciendo uso del registro que haya podido construir durante la observación, propicia la interrogación, interpelación, contrastación que favorece en el propio protagonista, la reconstrucción de la experiencia, la objetivación de la práctica y el construirla como objeto de análisis.

Las características que requiere la construcción de una situación de análisis y reflexión sobre la práctica, pueden asimilarse a las del trabajo de campo dentro de la investigación antropológica (Achilli, 2002). Ello supone, tres implicancias relacionales.

La primera es la relación con lo teórico-conceptual no como un marco que cierre, sino como esquema que entrama conceptualmente la consideración de un problema de la práctica y que actúa como una fuerte presión interrogadora de la experiencia empírica, activando más y más su problematización, generando preguntas, marcando contradicciones; materiales que vuelven a su vez a esa trama teórica para interpelarla también desde la práctica.

La segunda es la relación entre los sujetos que se articula como una experiencia intersubjetiva en la que se involucra tanto el sujeto que indaga como los sujetos de la experiencia, en un juego de extrañamiento y familiarización, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos que van modificando a los sujetos.

La tercera es la relación de las herramientas de investigación entre sí: ningún soporte es la práctica en sí, sino apenas un aspecto del registro de la misma. Por ello la necesidad de acercar la mirada sobre la práctica a posiciones interpretativas desde las cuales las recurrencias son indicios y los indicios generan conjeturas y no verdades.

Una situación de reflexión y análisis sobre la práctica, también requiere considerar estas tres implicancias: la relación con los marcos de referencia teóricos que orientan la interpretación de la práctica; la relación entre el sujeto que se analiza y el otro autorizado que tutorea; la relación con las herramientas de investigación desde las cuales se puede comenzar a reconstruir la experiencia.

La práctica cotidiana resulta fácilmente plausible de ser naturalizada por el propio docente que la experimenta y por lo tanto se torna reticente al análisis, aun en las ocasiones en las que el discurso manifiesta adhesión a la reflexividad. En esos casos, resulta necesario dar lugar al asombro y al extrañamiento frente a

lo conocido y sentido como propio, a la oportunidad que permita un interjuego de distanciamiento y acercamiento con la experiencia, preferentemente mediada por la escritura sobre la misma, la mirada analítica y un movimiento introspectivo que permita reflexionar.

En este sentido, es importante pensar cómo construir la mirada. Estos primeros acercamientos a la propia práctica se vinculan con poder percibirla desde una perspectiva que connote lo observado, registrado, documentado y analizado con la posibilidad de ahondar en el habitus, en las disposiciones estables. Éstas, no resultan tan fácilmente visibles, pero son posibles de ser evidenciadas a partir del advenimiento de una postura reflexiva que, si bien pone en jaque a los saberes teóricos y metodológicos, no se queda en ellos sino que los trasciende en la búsqueda de aquellas estructuras interiorizadas que hacen que el sujeto actúe como actúa (Perrenoud, 2010).

A ello, habrá que sumar los procesos de escritura sobre las prácticas cotidianas, como organizadores del pensamiento y de la reflexión, sistematizando mecanismos de auto observación, registro de prácticas y narración de experiencias.

Y, además, trabajar por la creación de un ámbito reflexivo que enfatice la necesidad de socialización de lo escrito, creando redes de intercambio presencial y/o virtual, que favorezcan la problematización de las experiencias, la reflexión teórica y la construcción de un conocimiento compartido sobre la docencia.

Nada de ello se aprende mágicamente: todo el mundo reflexiona en algún sentido antes de actuar, durante y después de la acción sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes. El desafío es propiciar a la vez de actitudes, un saber hacerse de un método creando situaciones posibles para la reflexión y el análisis.

Estas situaciones no pueden ser descriptas desde el mundo de la teoría. Interrogarse acerca de por qué se piensa, decide, comunica y reacciona como se lo hace en la práctica y poner como objeto de análisis las disponibilidades internalizadas, las propias visiones, las creencias y los supuestos subyacentes, en definitiva, la propia racionalidad, necesita de un estar y ser en la situación. El desafío es aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo (Meirieu, 1998).

3.2. Las herramientas para la reflexión y el análisis

Para analizar la propia práctica es necesario hacer uso del saber especializado recuperando categorías teóricas en tanto sean pertinentes para comprender los núcleos sustantivos de una práctica. Soportes conceptuales, que se constituyen a su vez en plataforma para la generación de categorías analíticas, que permitan dar cuenta de las particularidades aún no abordadas desde una teoría.

Pero además, se necesita traer la práctica a la conciencia, reconstruir críticamente la experiencia, hacer presente de algún modo algo que ya ha acontecido y que para poder analizarlo se necesita volver a tenerlo a mano sabiendo que aquella práctica de la que se habla ya no es esa sino, a lo sumo, la reconstrucción posible que se hace de ella. Y es para ello que se requiere disponer del saber metodológico y del uso de herramientas cualitativas: el análisis documental, la producción escrita, la observación, las entrevistas (Edelstein, 2000).

El trabajo de campo socio antropológico (Achilli, 2002) y la sistematización de la escritura sobre las experiencias pedagógicas de los docentes (Alen, 2004; Suárez, Ochoa y Dávila, 2003) son buenos ejemplos de herramientas utilizadas en el análisis de prácticas.

Algunas de las herramientas y dispositivos que resultan apropiados para traer las prácticas como objeto de análisis son la observación, el registro etnográfico, las notas de campo, los relatos narrativos, las autobiografías, los casos, los materiales recolectados, los diarios del docente, los registros de entrevistas.

La observación. Cuando se trata de una observación participante, consiste en dos actividades interconectadas: observar sistemáticamente todo lo que acontece y participar en una o varias actividades con los sujetos o poblaciones que se observan. Achilli (2002) refiere, en consecución con el pensamiento de Guber (1991; 2002), que en todo momento, se participa para observar y se observa para participar, desdeñando la oposición entre involucramiento e investigación. Como herramienta característica de los

estudios antropológicos, acompaña al intento de explicar o comprender lo cotidiano y rutinario que además no está documentado, facilitando el acceso al terreno y volviendo familiar lo desconocido. Sin embargo, en el caso que el observador esté estudiando la propia sociedad, se debe realizar el esfuerzo de descontextualizar y desestructurar las prácticas naturalizadas.

Por el contrario, cuando la observación es de una práctica de enseñanza y la realiza un otro autorizado, adquiere como herramienta la peculiaridad de ser no participante. Esta observación, a diferencia de la anterior, no es tanto para sí mismo, sino para que el sujeto observado cuente con algún registro posterior al momento de analizar su práctica y para que el propio observador tenga alguna nota desde donde tutorear esa acción.

El registro etnográfico. Achilli (2002) describe al registro de campo o etnográfico como un documento que plasma tanto la textualidad de la situación observada como la descripción del contexto a partir del cual se registra.

Existen distintas formas de registrar según la metodología de trabajo de campo que se tome como referencia. Hay registros que solo incluyen una copia lo más fiel posible de la oralidad presente en la situación y hay otros que agregan a ello, los aportes de interpretación que se puedan ir realizando al momento de observar y los interrogantes que le vayan surgiendo al observador. Otros (Sirvent, 1999; Busquets, 2000) recomiendan la incorporación de aspectos subjetivos del observador que se inscriben en el registro (aludiendo a estados de ánimo, emociones, etc.). Sea cual fuere la opción elegida, en todo caso, lo importante será separar la textualidad de la interpretación y considerar el carácter de documento que tiene el registro para facilitar la lectura de las situaciones que, en interjuego con el saber académico, permite hallar indicios para el análisis interpretativo.

Notas de campo. Se corresponden con el estilo de las notas que se usan en los estudios antropológicos y en los que se registran no sólo algunos aspectos informativos de una situación de la cual se participa, sino también algunas sensaciones, impresiones, preguntas, voces textuales de los que se escucha y que se consideran –a priori– con algún grado de relevancia. Las notas de campo captan desde la singularidad de las situaciones, la cotidianeidad de los acontecimientos.

Entre ellas, las crónicas también representan un tipo de nota de campo que, como relato descriptivo de una situación observada, no incluye valoraciones ni interpretaciones. Las primeras versiones, que recuperan parte de una experiencia desde notas tomadas in situ pueden filtrarse desde algunas preguntas: ¿describen y no evalúan o interpretan?; ¿rescatan diálogos?; ¿señalan acciones?; ¿hacen un “retrato” del evento? (García Herrera, 1998).

La mayoría de las notas de campo son apuntes recogidos al vuelo en el transcurso de una experiencia (Hammersley & Atkinson, 1994), funcionan así, como una ayuda-memoria ya que su uso está al servicio de lo que posteriormente pueden evocar para reconstruir una situación. Las notas son muy útiles para hacer un registro, aunque no constituyen un tipo de ellos.

Los relatos narrativos. Son relatos personales en los que predomina la narración de lo acontecido y no una descripción enumerativa de componentes de una situación y en los que preferentemente no se incluyen ni cargas valorativas ni interpretaciones de la misma. Un relato cuenta algo ocurrido y arma una historia a partir de un centro de interés que determina el relator y a partir del cual se le da un nombre.

Básicamente los relatos narrativos se caracterizan por contar con: un sujeto desde cuya perspectiva pasa algo; una estructura en la que se desarrolla su trama; la transmisión de una leve fuerza afectiva; el reflejo de un ritmo de los sentimientos devenidos de los acontecimientos vividos por los sujetos actores en la narración; un lenguaje hilado; un contexto.

Ciertamente, la narrativa es también una herramienta privilegiada para el análisis de las prácticas en tanto, constituye una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente (McEwan & Egan, 1998).

Toda relación social incluye no sólo una relación verbal sino también una relación narrativa. La vida cotidiana, los contactos informales, los espacios de intercambio están cargados de relatos. No hay un vínculo concebible sin relatos compartidos y no hay prácticas compartidas sin relatos. La narración es un gran componente de lo social y se constituye como una serie de tramas que atraviesan dicho escenario. Un campo social existe en una trama de relatos comunes. La narración es en sí misma una práctica social paralela a otras prácticas sociales (Steiman, 2004).

Asimismo, la narración es un gran componente de lo personal. Se vive la vida como un relato que se hace y la conciencia de nosotros mismos es fruto del mismo. Hay una narración en cada sujeto y una narración compartida constitutiva del sujeto social. Uno de los elementos más intensos de la relación del sujeto con la realidad es la narración y ésta articula la vida personal con las prácticas sociales.

La narrativa está incorporada en la vida misma de los sujetos y se constituye como una secuencia del discurso que se realiza con el propósito de contarle a alguien que algo ha sucedido. Y si bien en toda narrativa resulta crucial la competencia comunicativa del narrador que puede atrapar o no a quien lo escucha o lee, en términos del análisis de los relatos, resulta crucial el contexto social en el cual el relato se entrama, los supuestos implícitos que sustentan el relato y las razones por las que el narrador narra, así como las condiciones de objetividad-subjetividad de quien escucha.

Gran parte del tiempo del aula es un tiempo de relatos: los docentes presentamos los contenidos a través de relatos y los propios estudiantes plantean relatos. La indudable fuerza que toman puede explicarse desde su estructura narrativa misma. Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Pero más aún, también los investimos de una asignación moral (Gudmundsdottir, 1998).

Las propias prácticas suelen hacerse públicas entre nosotros, los docentes, a través de relatos, codificados con estructuras narrativas. Si la narración de la experiencia práctica aparece con tanta facilidad, entonces es posible pensar que a partir de los relatos puede trabajarse el análisis de las propias prácticas.

Para que el relato pueda ser objeto de trabajo, es necesario que se sistematice. Es decir, que sea algo más que la espontaneidad de la palabra que fluye en la oralidad para, por el contrario, convertirse en algo documentado sobre el cual es posible trabajar a partir de su lectura y relectura y desde el que es posible analizar decisiones, supuestos, concepciones teóricas implícitas, conocimientos prácticos apropiados, etc.

En general, en el ámbito escolar, no se ha acopiado experiencia al respecto: no sólo no se propicia una cultura de la narración de relatos, sino que, cuando se lo hace no se lo sistematiza. Sin embargo, si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia escolar

distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica (Suárez, Ochoa & Dávila, 2003).

Narrar supone dejarse marcar con las huellas del relato en la memoria. La narración en un escenario reflexivo, supone a su vez permitirse rescatar las huellas para colocarlas a disposición de un otro en un escenario compartido. Es allí en donde quien narra no solo ofrece parte de su propia identidad, sino que la reconstruye junto a otro.

Diversos formatos de escritura pueden operar como relatos narrativos. Todos ellos pueden convertirse en verdadera documentación pedagógica y en disparadores para ejercicios de reflexión y análisis sobre las prácticas de enseñanza.

Los casos. Un caso es un relato de tipo narrativo referido a algún acontecimiento real o hipotético que se presenta con suficiente información contextual como para poder apropiarse del mismo. La información de referencia incluye datos y descripción de hechos y personajes y se presenta en torno a alguna problemática central, en lo posible extraída de los problemas de la práctica (Steiman, 2008).

El caso, así presentado, es analizado y desmenuzado en sus partes constitutivas para poder facilitar el estudio de la problemática que involucra, a partir de las preguntas que orientan el análisis. Por supuesto que estas preguntas no se refieren ni a la información misma que el caso presenta, ni a otro tipo presente en otros portadores, ya que el objeto de las mismas no es propiciar el recuerdo sino favorecer la actividad comprensiva para realizar un análisis profundo.

Los casos reales pueden ser relatados por los propios protagonistas del hecho, por partícipes secundarios o por buenos escribas que han sabido documentar lo acontecido.

La buena calidad del relato de un caso es clave para que éste sirva al propósito para el cual se lo escribe. Mínimamente reúne las siguientes características: concordancia entre los acontecimientos importantes que se presentan; una buena escritura, de tal modo que logre atrapar al lector; la presencia de argumentos en la trama que produzcan algún impacto emocional y hagan poner en juego los sentimientos; la acentuación del dilema a medida que la narrativa se desarrolla, es decir, un relato que más que finalizar con la solución a la problemática que se

ha ido planteando, por el contrario, concluye con más interrogantes que afirmaciones; la intensificación de la tensión entre puntos de vista conflictivos.

Los modos de organizar un taller para el trabajo con casos son tan variados como iniciativas se puedan tener al respecto: trabajo individual de análisis a partir de las preguntas que el caso plantea, sesiones de discusión grupal del caso y puestas en común dentro del grupo grande, debate abierto con el protagonista, etc.

Para Wassermann (1999), un buen trabajo con casos requiere: presentar un caso de buena calidad, formular preguntas críticas, trabajar en pequeños grupos, orientar la discusión grupal, ayudar a realizar análisis agudos de los diversos problemas involucrados, inducir al esfuerzo para obtener una comprensión profunda y proponer actividades de ampliación de la información presentada en el caso.

Autobiografías. Son también un tipo de relato narrativo en el que se reconstruye la propia historia en un determinado campo social y cuyo análisis, tiene sentido en tanto se la considere desde la construcción de una historia colectiva en la cual ésta se ha desarrollado.

Bertaux (2001) distingue relato biográfico de relato autobiográfico: mientras que en el primer caso se trata de la reconstrucción de la vida de una persona realizada por un tercero, en el segundo, se trata de la reconstrucción de la vida o de una parte de la vida realizada por el propio sujeto. En ambos casos, el carácter narrable de esa práctica que es la educación está presente.

Las autobiografías o las historias de vida reconocen una larga tradición. La escuela misma ha propiciado durante siglos, la escritura autobiográfica.

Es un tipo de escritura que pone en evidencia la propia vivencia entrecruzada con la atribución de sentido, que quien escribe, asigna a los acontecimientos que se narran. En el relato autobiográfico, el pasado se hace presente no como retorno, sino más bien como reconstrucción. La vuelta a lo vivido no solo implica una selección de hechos o experiencias, sino también su reinterpretación (Alliaud, 2002).

Varios autores se han referido a la narrativa autobiográfica (Szczepanski, 1979; Pinar, 1981; Zabalza, 1991; Shulze, 1993; Larrosa, 1996; Huberman, 1998; Alliaud, 2002, entre otros). En algún momento, en Argentina, la solicitud de escritura de autobiografías a los estudiantes de carreras de formación docente, se

convirtió en un imperativo pedagógico⁹. Como suele suceder en general con ellos que rápidamente se imponen y rápidamente se vacían de sentido, así sucedió también con este tipo de narrativa. Por eso, y quizás solo por esa razón, habría que tener ciertos recaudos extras si se trabaja con autobiografías en situaciones de análisis de prácticas.

Goodson (2003) considera que un buen relato autobiográfico puede ser logrado si se insta a quien lo está escribiendo a considerar seis cuestiones sustantivas: sus experiencias de vida; su estilo de vida actual; los períodos por los que considera que ha pasado; las etapas en las que ha recibido algún tipo de apoyo; los sucesos críticos que ha vivido; y, finalmente, los acontecimientos sociales que más le afectaron.

Para trabajar una autobiografía, Barthes (1974) sugiere observar ciertas reglas elementales: dividir el texto en segmentos continuos; identificar en esas unidades los sentidos que en ella resulten tomando las connotaciones más que la literalidad; analizar progresivamente del principio hasta el final y, por último, tomar los segmentos y ponerlos en relación con los sentidos connotados.

Sea cual fuere la forma de abordarlas, las autobiografías resultan buenos soportes para situaciones de análisis de prácticas de enseñanza siempre y cuando no se pierda de vista su identidad como relato que se asienta sobre la educación, la historia o la literatura, pero nunca sobre el psicoanálisis.

El diario de prácticas: Complementando el trabajo de registro de las situaciones, aconseja Achilli (2002) construir un diario de campo que muestre las construcciones, pensamientos, interpretaciones, dudas y supuestos teóricos que se relacionan con la textualidad de la situación, así como las anticipaciones hipotéticas que acercan a profundizar la temática de estudio. Porque además de registrar, donde predomina la textualidad, también se puede realizar otro tipo de escritura más subjetiva, donde las experiencias aparecen narradas desde el entrecruzamiento con los sentimientos, emociones, miedos, alegrías.

Como tipo de escritura más introspectiva que reconstruye los hechos vividos poniéndolos como centro de una escritura porque han impactado cognitivamente o afectivamente (Martini & Steiman, 2006), puede tomar distintas formas de organización. Una de las formas más utilizadas es estructurarlo a partir de distintos relatos que pueden versar sobre experiencias que se están por vivir o

por aquellas que ya se han llevado a cabo. Escribir sobre la experiencia, focalizar una vivencia desde la práctica que por alguna razón ha conmocionado, es un buen disparador de procesos subjetivos de reflexión.

Bella de Paz, Sanjurjo, Alfonso & Caporossi (2004) presentan en un trabajo de investigación a los diarios de clase como textos narrativos que se refieren a acciones o sucesos que son interesantes para quienes escriben, y que, en tanto reúnen esa característica como género discursivo, reconocen una escritura implicada ya que cuando se elige qué contar y se escribe algo que “me está pasando”, se supera el recuento enunciativo de la experiencia para interpelarse acerca de la propia identidad como trabajador profesional, como miembro de una institución, como práctico social.

Por el contrario, alertan las autoras, en los diarios en los que se utilizan configuraciones descriptivas, en tanto incluyen sistemáticamente descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos, el texto sólo se queda en el recuento enunciativo de la experiencia.

Un buen relato en el diario, implica escribir con estilo narrativo, no con el requisito de objetividad y descripción rigurosa que imponen los registros etnográficos, sino dando cuenta de la práctica desde un foco determinado seleccionado por quien escribe. El texto resultante puede además ser titulado. El título ayuda a direccionar, a nominar una experiencia, a resaltar y, en consecuencia, a hacer foco en ella, reconociéndole su valor para la reflexión sobre la práctica.

El diario se construye así, a partir de los distintos relatos que lo componen y se lo utiliza, según el caso, a lo largo del desarrollo de un curso, a partir de las experiencias de un proyecto, en una secuencia de clases, a lo largo de una residencia en situaciones de formación docente, etc.

Si bien no es un documento público, puede utilizarse también para socializar las ideas construidas a partir de esta escritura y establecer redes de comunicación entre docentes y entre escuelas (ya sea en forma presencial o virtual), que lleven a comprometerse en la línea de pensamiento sobre la posibilidad del análisis de la práctica docente.

Porlán & Martín (1991) afirman que el diario puede ser una guía para la reflexión sobre la práctica siempre que no sea un solo escribir, sino una escritura

que se constituya como un ejercicio constructivo y reconstructivo de la experiencia.

Para Torres Santomé (1986), el diario puede ser una herramienta de gran utilidad para analizar la vida del aula y favorecer la actitud reflexiva del docente convirtiéndose en un instrumento de investigación que posibilita el abandono de las acciones robotizadas y rutinarias en el aula.

En torno al análisis de las prácticas, el diario, así presentado, es también una herramienta privilegiada por ser una escritura introspectiva. Cuando se lo construye antes de una práctica, puede poner de manifiesto todos los implícitos inherentes a las macrodecisiones¹⁰ (Edelstein, 2011), aquellas decisiones que se construyen desde los irrenunciables de cada sujeto (principios, valores, ideologías) y que constituyen en general la agenda previa de la misma.

A su vez, cuando el diario se construye después de la práctica, puede poner de manifiesto los implícitos inherentes a las microdecisiones (Eggleston, 1989): aquellas que se han tomado en la inmediatez de la práctica misma.

Referimos a los implícitos en el sentido de considerar que tanto las decisiones previas como aquellas que se definen en la práctica, se sostienen, aunque no se expliciten como tales, en cuestiones nucleares: la propia visión, perspectiva, enfoque y posicionamiento sobre el conocimiento disciplinar; sobre los sujetos implicados; sobre las prácticas en las que se inscriben; sobre los contextos en los que adquieren sentido e institucionalizan.

Registros de entrevistas. Es la transcripción de la oralidad de una entrevista alimentada con breves descripciones de la situación en la que se produce. Es un recurso que da la posibilidad de indagar en aspectos no observables por otras vías y que hace presente el discurso del protagonista sin intermediaciones.

Las entrevistas a docentes de diferentes épocas, por ejemplo, son buenos disparadores para analizar las prácticas actuales en la trama de la constitución social e histórica de la docencia: lo que hoy somos y hacemos no puede explicarse solo a partir de los comportamientos individuales sino dentro de un colectivo social en el marco de un determinado campo.

La entrevista a protagonistas de la docencia en situaciones de taller puede ser otra manera de utilizar el soporte. Las respuestas orales y públicas pueden ser

utilizadas luego como objeto de análisis por el grupo de participantes que funciona como los otros autorizados para quien ha sido entrevistado.

Materiales recolectados. Los materiales (registros de exámenes o de tareas, objetos, fotografías, softs, etc.) que se han utilizado en una práctica, pueden constituirse en una herramienta importante para analizar los supuestos que subyacen en su elaboración, así como para hipotetizar acerca de los derivados del desempeño de los sujetos en la actividad en la cual se los utilizó.

El análisis de los materiales puede ayudar en mucho a comprender e interpretar una situación y un escenario en el que se ha dado una práctica de enseñanza.

El desarrollo de este capítulo ha considerado básicamente tres cuestiones tomadas como relevantes para el tema. En un primer apartado analizamos las relaciones entre práctica y reflexión haciendo hincapié fundamentalmente en la noción de práctica reflexiva. La reflexión y el análisis sobre la práctica como actitud y metodología, fue el contenido del segundo apartado en el cual, planteando las diferencias entre investigación y reflexión sobre la práctica, asentamos el análisis a partir de la reconstrucción crítica de la experiencia. En el último apartado analizamos sentido y significados asignados a la situación y los escenarios para analizar prácticas y tomamos contacto con algunas herramientas que podrían ayudar al trabajo en torno a una postura reflexiva, considerada desde un enfoque socioantropológico.

Desde estos supuestos teóricos, en el capítulo siguiente, abordaremos un análisis didáctico de las prácticas.

Extroducción

La mesa

*Él puso los platos y el pan
los cubiertos y el vino, sobre la mesa.*

*Ella puso la comida y un platito
para el gato viejo sobre la mesa.*

*Él puso los vasos limpios
para los hijos, sobre la mesa.*

*Ella puso el agua clara,
para los hijos sobre la mesa.*

*Y entre los dos pusieron
la vida sobre la mesa.*

Hamlet Lima Quintana

¿Qué es lo que tenemos que poner en nuestra mesa? Algo parece seguro: la reflexión sobre la propia práctica necesita no tanto ser explicada como ser asumida, y no tanto ser fundamentada como poseer la convicción que la movilice. Hablamos a lo largo de este capítulo del hábito reflexivo como una condición ineludible para poder concretar prácticas reflexivas y en ello parece estar la llave que abre la puerta.

Sin embargo, no habrá tampoco que desdeñar el saber reflexivo porque el hábito se hará tal, en la medida en que comprendamos las razones por las que

reflexionar sobre la práctica nos hace ser más justos, más éticos, más democráticos.

Hay algunos interrogantes que los docentes que trabajamos en la formación docente no podremos evitar realizarnos: ¿concebimos a las prácticas como constructoras de conocimiento?; ¿procuramos genuinas situaciones de aprendizaje para que el conocimiento práctico circule como conocimiento?; ¿hacemos de las PPS experiencias que ayuden a aprender el hábito reflexivo?

A veces las PPS se convierten en un depositar a los estudiantes en las instituciones u organizaciones en las cuales las prácticas se concretan y luego limitarse a evaluar las actividades que allí realizan: observaciones, registros, intervenciones, clases. Pero si la práctica es conocimiento, necesariamente supone un tipo especial de vínculo que los estudiantes practicantes establecen con este tipo especial de conocimiento. Esta particular relación entre estudiante practicante y conocimiento requiere ser articulada metodológicamente para que el hábito reflexivo sea real contenido de la formación.

¿Construir metodológicamente la cátedra de Prácticas? Si, quizás más que en cualquier otra cátedra, la particularidad de las situaciones de la práctica, requiere una construcción de lo metodológico. Sobre todo, porque desde esa experiencia de práctica que tienen los estudiantes se proyecta un estilo de intervención en tanto marca las primeras actuaciones del practicante como docente y las formas de analizar su práctica como tal.

¿Analizar las prácticas?: requiere de una propuesta de trabajo, de un tiempo compartido, de un trabajo de enseñanza, de un dedicarse a poner la mesa.

Después, solo es cuestión de entre todos, dejar correr por allí la vida.

1En la Universidad Nacional de Córdoba.

2En la Universidad Nacional de Córdoba.

3En la Universidad Nacional de Rosario.

4Esta distinción entre acción rutinaria y acción reflexiva o entre reflexión episódica y práctica reflexiva es un concepto clave para poder interpretar casos de análisis de prácticas.

5Perrenoud utiliza indistintamente referencias a esquemas de acción reflexivos en el sentido piagetiano como a habitus reflexivos en el sentido bourdieuano.

6En general, las experiencias sobre investigación llevadas a cabo en los Institutos Superiores han sido precarizadas, entre otras razones, al asignarse retribución salarial a los docentes-investigadores por horas-cátedra lo que limitó las efectivas posibilidades de una dedicación plena a la función.

7Un buen ejemplo de ello, lo constituye una entrevista a padres: la implicancia del docente en la misma se sostendría sobre las relaciones colaborativas escuela-familia, mientras que la del investigador sobre las de conocimiento-empírea.

8Las apreciaciones de Ardoino refieren al análisis de prácticas institucionales, pero tomo esa mirada en tanto se corresponden también con las prácticas de enseñanza.

9Llamo “imperativos pedagógicos” a los comportamientos docentes insertos en procesos de escolarización que suponen hacer ciertas cosas en las aulas solo porque son contenido de las narrativas compartidas o porque responden a solicitudes de la estructura o la jerarquía sin poder asignar un sentido a las

mismas.

[10 Profundizaremos el sentido de las macro y micro decisiones en el capítulo siguiente.](#)

CAPÍTULO 4

El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza

Introducción

Cómo hacer un barco

*Arranque sus costillas
y esternón,
construya las cuadernas,
ponga su alma
de mascarón de proa,
extienda sus ganas
como velas,
gane el viento
que le deben
y llore, luche, ame, mate, llore, luche,
hasta hacer el mar.*

Julio Leite¹

Los docentes organizamos las clases de modos muy diversos. Y las buenas y malas clases o las exitosas y las que no aportan nada, son propias de cada uno de nosotros. Por ello y en clave didáctica, la noción de la buena o mala clase solo es atribuible en el marco de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989)², porque lo que sí resulta irrenunciable, es que una clase para ser tal, lo mínimo que exige considerar, es un modo de intervención que pueda justificarse en principios éticos y en la presentación de un objeto de enseñanza racionalmente justificable

y digno de que el estudiante lo conozca.

En el entorno de la buena enseñanza, una buena o mala clase es una posibilidad subjetiva. En primer lugar, porque no hay homogeneidad en los estudiantes de la educación superior y no parece corresponderse con la realidad el afirmar que un determinado grupo es de una determinada manera. Por el contrario, son un conjunto en el cual cada uno participa de la actividad del aprendizaje de modo particular, idiosincrática e indiscutiblemente personal. Y entonces, si bien la práctica de aprender se da en una situación colectiva y contextualizada, adquiere particularidades distintivas en cada uno de los sujetos que participan de ella. Si esto es así, entonces, la buena clase para un estudiante puede que sea una mala clase para otro y puede tanto promover buenos aprendizajes en uno, como pasar totalmente inadvertida en la experiencia personal de otro.

En segundo lugar, porque la cotidianeidad del aula muestra que las prácticas de enseñanza de un mismo docente no son uniformes, ni centradas en un único patrón de comportamiento. Puede que en general, se correspondan con un determinado tipo de tradición, pero aun así, siguen siendo multiformes: la buena clase de ayer puede que no se continúe con una buena clase hoy.

Expresamos en el capítulo anterior que la reflexión sobre la práctica se convierte en una reflexión analítica cuando se vuelve metódica, haciendo intervenir herramientas conceptuales y metodológicas. Pero, ¿qué puede analizarse de las propias prácticas cuando se trata de la enseñanza en una determinada clase? Si el trabajo en el aula puede ser visto como una intervención, entonces una reflexión didáctica de las prácticas se sostiene en la reconstrucción crítica de esa experiencia de clase y en el análisis de la misma en la búsqueda de rever lo factible de ser visto y develar, en la medida de lo posible, lo invisibilizado de esa intervención.

En esta relación entre los modos diversos de organizar una clase y el análisis de la propia práctica en el aula, se construye la idea del análisis didáctico de la clase.

Recorreremos juntos este capítulo transitando dos vías. En la primera de ellas, quiero detenerme en las consideraciones acerca de la clase y, fundamentalmente, de lo que entiendo interviene al momento de “pensar la clase”. Luego, haremos eje en el análisis didáctico de la clase desde la lógica de la práctica reflexiva.

En ello hablaremos de algunas formas, de modos de hacer. Sin ser una receta acerca de cómo se hace el análisis didáctico de la propia práctica de enseñanza en la clase, intenta acercar ideas y pararse en el lugar de lo propositivo.

Sin embargo, habrá que tomar distancia para poder construir la particular intervención sobre las propias prácticas en clave de análisis, porque ¿quién puede tener una receta segura para hacer el mar?

1. El análisis de las propias prácticas en dimensión didáctica

La ventana

*La ventana esconde una vecina que fuma
y está leyendo un libro de a sorbos lentos.*

*Más allá, en las playas de las azoteas
cuelgan los disfraces de todos los días
vistiendo a los murmullos que bailotean presos;
camina un astronauta devenido en viejo
por la cornisa lisa de un trampolín de cemento;
se ocupa un canillita de un puesto aéreo
juntando las hojas de los diarios de mañana;
hay un pintor de telas del cielo
que a retazos desgarrar una nube baja
y un aviador de aeroplanos mágicos
se desliza aburrido deteniendo el viento.*

Jorge Steiman

1.1. La clase

Hamilton (1993) explica que el primer uso conocido de la palabra clase data de 1517 en un informe de la Universidad de París en el que se refiere que, entre otros preceptos, para poner en marcha un colegio, hace falta contar al menos con doce “clases”.

Probablemente la referencia vaya en la línea de un cierto ordenamiento de la típica escuela medieval en la que no había una organización sostenida en la homogeneidad sino, por el contrario, en la necesidad individual de aprender algo al ritmo que el propio sujeto se autoimponía. Sin embargo, tal como afirma Hamilton, el influjo de la Universidad de Bolonia que crecía en tamaño y número de estudiantes en un contexto social y político muy particular, y la misma Universidad de París que modificaba su organización interna, trajeron aparejada cierta necesidad de nuevas formas de disciplina y administración con la cual los estudiantes quedaron sometidos a una misma regularidad y a un mismo orden con un control más férreo de la asistencia y de los avances en el aprender.

Aun considerando que en estas subdivisiones primaba más una decisión administrativa que pedagógica, lo cierto es que el agrupamiento sirvió tanto a una como a otra.

Pero no quiero detenerme en una perspectiva que desarrolle el problema de la “clase” como hecho político o administrativo o como problema de la escolarización, sino como hecho pedagógico y más precisamente como el ámbito en el cual se concretan nuestras prácticas de enseñanza.

Digo ámbito no con relación al aula como espacio sino a la clase como ordenamiento secuencial del currículum. Me refiero a la clase como una unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento y que involucra la enseñanza y el aprendizaje de uno o más contenidos curriculares.

Rescataré tres definiciones de clase en las cuales identifiqué aspectos que resultan

interesantes para analizarla en dimensión didáctica.

Abarca para Souto (1996), el escenario de las prácticas pedagógicas delimitado por un espacio y un tiempo, pero a la vez, los procesos y relaciones que allí se imbrican.

Lemke (1997) la considera una actividad social que se construye a partir de un modelo de organización, una estructura y ciertos eventos de tipo específico que se suceden uno tras otro, en un orden más o menos definido desde un principio hasta un final.

La clase es para Edelstein (2011) la actividad situada que tiene como propósito central el trabajo con el conocimiento asentado sobre tres pilares sustantivos: el contenido que es objeto de enseñanza y de aprendizaje, la actividad que se realiza en torno a él y las decisiones que se asumen con relación a éstos.

En estas tres voces se sintetizan conceptos indispensables para el análisis didáctico de la clase: como escenario de los procesos y relaciones que en ella se producen y como práctica social y actividad situada organizada en torno al trabajo con un contenido escolar, sostenido en una tarea a realizar y direccionado por las decisiones que se toman.

Volveremos en un instante sobre ello. Pero no dejen de pensar en el análisis didáctico al margen de la idea de decisiones, de conocimiento y de actividad.

1.2. Pensar la clase a dar

¿Cómo funcionamos para preparar la clase? ¿Qué es lo que ponemos en juego? El énfasis que desde la formación se pone para un estudiante practicante en la necesidad de “diseñar” la clase, está ausente, en general, en los docentes que ya hemos dejado de ser noveles. No es que vayamos a la clase “con lo puesto”, por el contrario, casi todos nosotros portamos en papel o en la mente una agenda de la clase que vendrá, una o más actividades que se harán en esa clase, un trabajo práctico que se desprende de la misma y algunas cuantas cosas más. Pero rara vez sistematizamos eso en un “diseño” completo.

Y si nos pusiéramos a desagregar el proceso de “pensar la clase”, encontraríamos que, de un modo u otro, intervienen una serie de categorías didácticas que están presentes cada vez.

He indagado sobre este tema en una de las últimas investigaciones que realicé en el marco de mi actividad académica en la Universidad. Y quiero contarles algunos resultados de la misma que a mí me resultaron interesantes.

Me detuve a averiguar qué cuestiones ponían en juego los estudiantes practicantes al momento de “pensar la clase” a dar. Pude observar que son las mismas cuestiones que ponemos en juego los docentes experimentados. Pero hubo alguna cuestión en el ordenamiento de la secuencia que me llamó la atención. Déjenme ir paso a paso.

1.2.1. Las categorías didácticas en el “pensar” la clase

Quiero contarles, primero, cuáles son esas categorías didácticas que aparecen en el pensar la clase a dar, en la reflexión prospectiva a la que se refiere Perrenoud (2010). Identifico básicamente seis: 1) el sentido pedagógico; 2) las categorías conceptuales del contenido; 3) los desafíos cognitivos a proponer; 4) el formato de actividad; 5) los recursos didácticos; 6) el tiempo. Los detallaré.

- El sentido pedagógico

Refiero al sentido pedagógico, en correspondencia con la intencionalidad que manifiestan los propósitos de una clase: hay algo que está en el foco, en el centro de la intención y por más que en cada parte haya intencionalidades particulares, hay algo así como una intencionalidad medular que es la que orienta las decisiones de la clase y que define su unidad de sentido.

El sentido remite a los significados con los que se asume la razón de ser de una clase. Encontrar el sentido supone un cambio cualitativo, una perspectiva que permite delinear en la acción algo que se prevé en la cognición. Así, con sentido pedagógico quiero referir a la razón pedagógica que da significado a la propuesta didáctica de la clase, que se sintetiza en preguntas encabezadas por un “por qué” y que puede resumirse en la intencionalidad o propósitos que se persiguen.

En esta ocasión, prefiero el uso del término sentido pedagógico al de propósito evitando caer en una discusión técnica que nos colocaría en otro eje: no estoy aquí desarrollando una idea de diseño sino una idea de actividad cognitiva, de procesamiento.

Identifico por lo menos dos direcciones en las que se piensa la clase con eje en el sentido pedagógico asignado. En ocasiones, encontrar el sentido es un proceso

que se lleva a cabo a medida que se va pensando la clase ya que esa asignación no es automática ni aparece con tanta facilidad. En otros casos, por el contrario, la pregunta acerca del sentido pedagógico es uno de los primeros interrogantes que aparecen y en general, adquiere formato hipotético o de cuestionamiento más que como una afirmación contundente.

- Las categorías conceptuales del contenido

Esta categoría aparece muy recurrentemente como una de las puertas iniciales para entrar en la clase pensada. Refiero a las categorías conceptuales del contenido tratando de diferenciar tema, contenido y componentes conceptuales. Cuando el estudiante practicante recibe indicaciones por parte del docente de la unidad curricular en la que practica, suele recibir un tema bien genérico o un contenido que incluye alguna referencia de mayor precisión en el orden de lo conceptual.

Diferenciaré tema de contenido, desde el punto de vista de la asignación que se le hace al practicante. Consideraré al primero como una nominación general que refiere a una cuestión a enseñar sin implicancias referidas al enfoque desde el cual se pretende que esa cuestión se aborde. Daré un ejemplo burdo para que desde todos los campos disciplinares podamos entendernos. Algo así como si se le asignara como tema de la clase: “la casa”.

Por el contrario, denominaré contenido a una asignación temática que incluye, además, alguna referencia de tipo conceptual que permite identificar una particular (y no genérica) manera de abordarlo. Si mantengo el ejemplo anterior, sería algo así como: “la casa en tanto hábitat compartido”.

Diferenciaré ahora contenido de categorías conceptuales. Sea cual fuere la asignación, una vez que los practicantes han recibido un tema o un contenido, empiezan a pensar las categorías conceptuales que incluirán como objeto de enseñanza. Es decir, piensan en cómo desagregarán conceptualmente el contenido o en otras palabras, qué hay en él para ser enseñado. Luego, todos llegan al mismo puerto: identifican conceptos que serán objeto de enseñanza. Denominaré categorías conceptuales del contenido a ese conjunto de nociones

que se pretende enseñar y que conforman la estructura conceptual de la clase. En el ejemplo sería algo así como: “la casa como hábitat compartido: experiencias cotidianas, espacios de privacidad, procesos de comunicación implicados, pertenencia y enajenación de los espacios”.

Ese proceso de seleccionar las categorías conceptuales del contenido no siempre es un proceso fácil ni mucho menos evidente. En ello, el docente de la unidad curricular en la que se practica, cumple un papel importante como orientador.

Identifiqué otro aspecto de la asignación del tema o contenido en el que me pareció necesario detenerme. Observé que en varios casos, las categorías conceptuales que seleccionan los practicantes no son el derivado de analizar las categorías conceptuales implicadas en un tema o contenido sino las presentes en un texto. En estos casos, el texto mismo parece convertirse en el contenido de la clase. Así, las referencias que hacen al respecto de la vinculación contenido-texto son variadas, pero oscilan entre el “tengo que dar x tema/contenido desde tal autor”, “tengo que dar x autor”, o “tengo que dar x tema/contenido”.

- Los desafíos cognitivos

Utilizaré el término desafío cognitivo –tal como Edelstein (2011)– para referirme a la puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva tales como: la comprensión, el análisis, el juicio evaluativo, la percepción, la atención, la comunicación, la resolución, etc. Los desafíos cognitivos se activan como resultado de una determinada propuesta didáctica que los promueve.

Las referencias que hacen los practicantes acerca del lugar que ocupan los desafíos cognitivos en el proceso de “pensar la clase”, cobran cierta particularidad: mientras que el sentido pedagógico o el contenido aparecen con cierta independencia de las restantes categorías, los desafíos cognitivos solo se activan a partir de alguna de ellas. Es decir, el pensar los desafíos cognitivos de la clase es un proceso que se desprende de cuestionarse el sentido pedagógico, o que se piensa junto con el contenido o como resultado de pensar la actividad que se realizará.

- El formato de actividad

La actividad de la clase puede ser entendida como el motor de la enseñanza. El núcleo de lo que va a suceder en el aula está en las actividades o tareas previstas para enseñar. Así, la actividad cobra vida desde una propuesta que realiza el docente bajo un modo particular de organizar la acción propia de la actividad, desde la intencionalidad particular que persigue y en pos de que los estudiantes hagan cognitivamente algo.

Varios casos de los analizados con los practicantes dan cuenta de que la preocupación por la actividad aparece como el problema más urgente a resolver al pensar la clase. La pregunta “¿qué les hago hacer a los alumnos?” parece sintetizar esa preocupación.

Mientras que la idea de una construcción metodológica (Furlán, 1989; Edelstein, 1996) no se evidencia como un problema, probablemente porque se trata de una cuestión didáctica con un alto componente teórico y propio de las decisiones de quien piensa la unidad curricular más que de las inquietudes de quien piensa la secuencia de algunas clases dentro de una materia que no es la propia, la preocupación por la actividad concreta de la clase sí ocupa mucho espacio en el pensamiento. En varios casos, aparece un planteo fuerte ligado al qué se va a hacer en la clase más que a otras cuestiones. En estas ocasiones, la preocupación por el formato de actividad o formato didáctico, parece ser una de las principales puertas de entrada al pensar la clase.

La recurrencia más observada, liga cierta ansiedad por la clase con la definición del formato didáctico y la actividad a proponer. En esta dirección, que vincula la ansiedad con la indefinición por el qué se va a hacer en la clase, hay casos en los que, aun cuando la entrada se hace por el lado de otra categoría didáctica, como pueden ser las categorías conceptuales del contenido, el desplazamiento hacia el formato de actividad es casi automático.

- Los recursos didácticos

Llamaré recursos didácticos a los medios materiales, instrumentales o tecnológicos que se utilizan como apoyaturas en la enseñanza, con la finalidad de promover mejores situaciones y escenarios de aprendizaje (Steiman, 2008).

A priori, hubiera afirmado sin dudar, que los recursos didácticos no eran una categoría didáctica que fuera a aparecer con alguna relevancia en el pensar la clase. Sin embargo, me equivoqué.

Observé diversas maneras a través de las cuales se manifiesta la presencia de los recursos didácticos en el pensar la clase. La recurrencia más repetida refiere a la relación recurso-actividad en los casos que hacen eje en cierta preocupación por la eficacia del recurso. Lo que se cuestiona con frecuencia, es la garantía del éxito de la actividad a partir del uso de un determinado recurso.

Pero también los recursos ocupan otros lugares en el pensar la clase. En algunos casos, el recurso parece ocupar el lugar de la actividad, esto es, pensar qué van a hacer los alumnos a partir de disponer de un video que se quiere pasar, por ejemplo. O también, casos en los que toma el lugar de una novedad en la línea de convertirlo en una estrategia de borde (Litwin, 2008), el desafío didáctico de hacer atractiva la enseñanza mediante el desarrollo de prácticas originales, divertidas, la introducción del humor o la búsqueda de cursos de acción novedosos. Y hasta observé casos en los que, la disponibilidad de un determinado recurso, es lo que parece comenzar a organizar la propuesta de la clase.

- El tiempo

El tiempo es la categoría didáctica que observé aparecer con mayor carga de ansiedad y menor carga de articulación con lo didáctico. Se presenta en general como una dimensión conflictiva, desde la cual se pone en juego el lugar en el campo y el no saber qué hacer dentro de él si el tiempo no se domina. Adquiere un tono amenazante o de incertidumbre y, en algunos casos, hasta visto como azaroso, o como el dominador de la situación. Hablamos de practicantes, no de

docentes experimentados...

1.2.2. Pensar la clase: la progresión del sentido y la progresión del formato

Identifiqué en el apartado anterior seis categorías didácticas intervinientes en el proceso de pensar la clase. En la línea del paradigma propositivo de la Didáctica construí con ellas un esquema explicativo que, a la vez que pudiera describirse desde allí ese proceso, diera también alguna orientación para ello.

Los interrogantes que movilizaron la búsqueda de un esquema explicativo fueron algunos de éstos: ¿qué proponer a los estudiantes para que las categorías didácticas que identifiqué en mi trabajo de investigación, sean puertas abiertas desde las cuales puedan pensar la clase sin que ello conlleve a detenerse sólo en aquellas que resultan más distractivas o secundarias?; ¿qué plantear que resulte una orientación propositiva sin que ello se convierta en una receta dogmática?; ¿qué presentar para que el pensar la clase no obvie los aspectos sustantivos de la misma?

Desde aquí, elaboré la idea de considerar a la clase como una construcción que se va realizando a medida que la clase se piensa. Pero no se trata de una secuencia ordenada. Las categorías didácticas intervinientes se van sumando unas a otras y sobre ellas se vuelve una y otra vez. Sin embargo, creo que se presentan en dos niveles bien diferenciados en términos de pensar cuál es el eje articulador de la clase. Mientras que en uno de esos niveles el pensar la clase se articula desde la trilogía sentido pedagógico-categorías conceptuales-desafíos cognitivos, en el otro, el eje articulador parece ser la trilogía formato de actividad-recursos-tiempo. Entonces, con ellos, conformé dos progresiones.

Es una progresión que supone adentrarse en la clase cada vez que se piensa en ella e ir configurándola como la “clase pensada” a la vez que se reflexiona prospectivamente sobre ella. Y uso la metáfora de las puertas para referirme a las categorías didácticas que se abren prioritariamente para pensar la clase.

Quiero volver a decirlo para que se entienda bien. Me pregunto desde qué

categorías didácticas pensamos nuestras clases. Y digo que, en general, desde estas seis que he descripto. Pero además, me pregunto por la puerta de entrada. Y es allí donde propongo el ordenamiento de las dos progresiones.

La progresión, que denomino como la “progresión del sentido” incluye las puertas de: sentido pedagógico, categorías conceptuales del contenido y desafíos cognitivos. Esto es, el pensar la clase con eje articulador en el sentido que se le asigna, en las categorías conceptuales que se van a enseñar y/o en los desafíos cognitivos que se van a proponer.

Observé varios casos de practicantes en los que la apropiación de la clase seguía prioritariamente un abrir esas tres puertas para recién después hacerlo en cuestiones de orden más operativo y cercano a lo instrumental o, como lo he denominado, más cercano al formato de actividad.

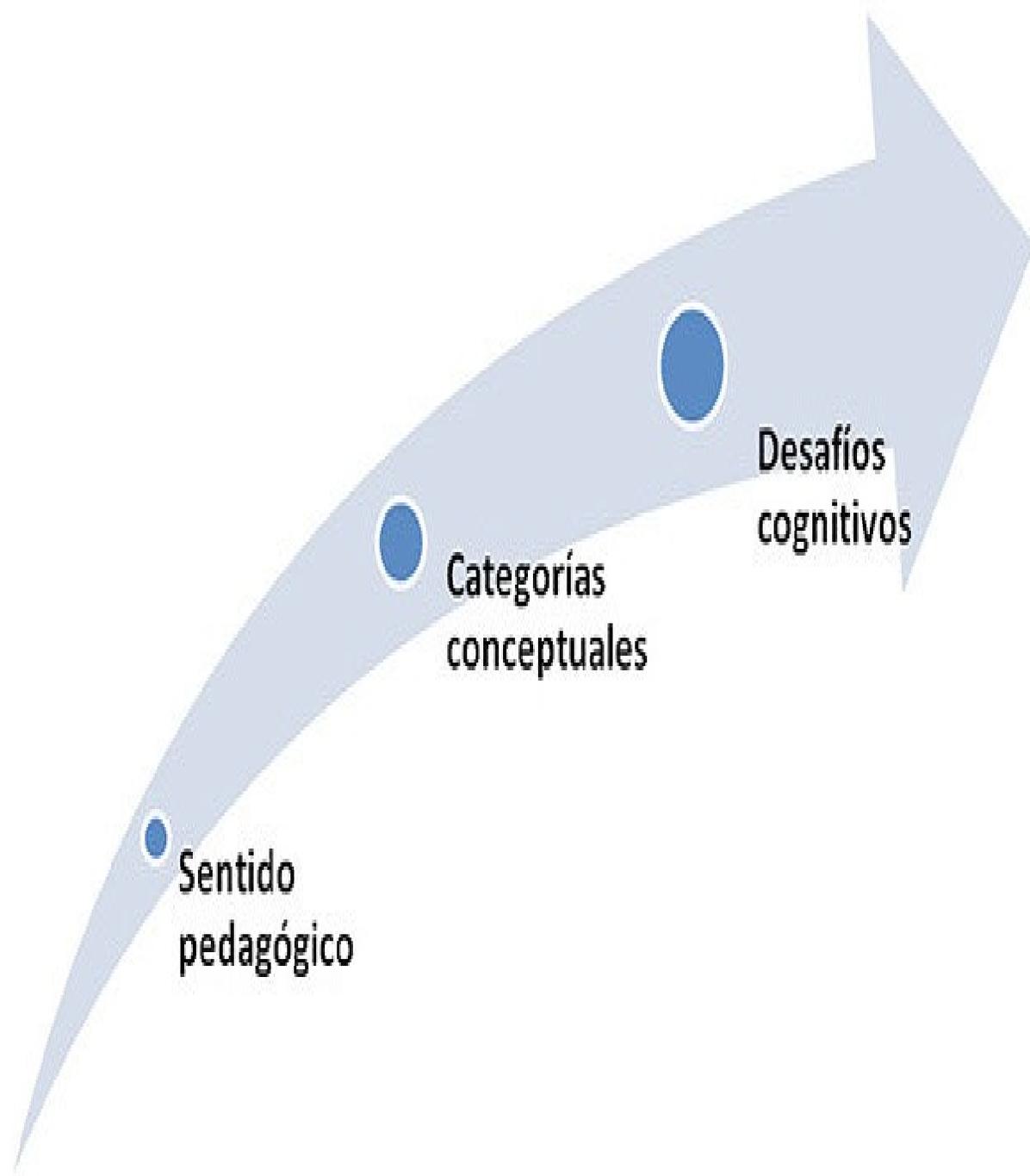


Fig. 10: Progresión del sentido

La otra progresión, que denomino como la “progresión del formato” incluye las puertas de: formato de actividad, recursos didácticos y tiempo. Esto es, el pensar la clase a partir de la actividad a realizar que se va a proponer, los recursos didácticos que se requieren para esas actividades y/o desde el tiempo que se asignará a cada actividad. Entiendo que es esta progresión la que se centra en las cuestiones operativas y más cercanas a la instrumentalización didáctica de la clase.

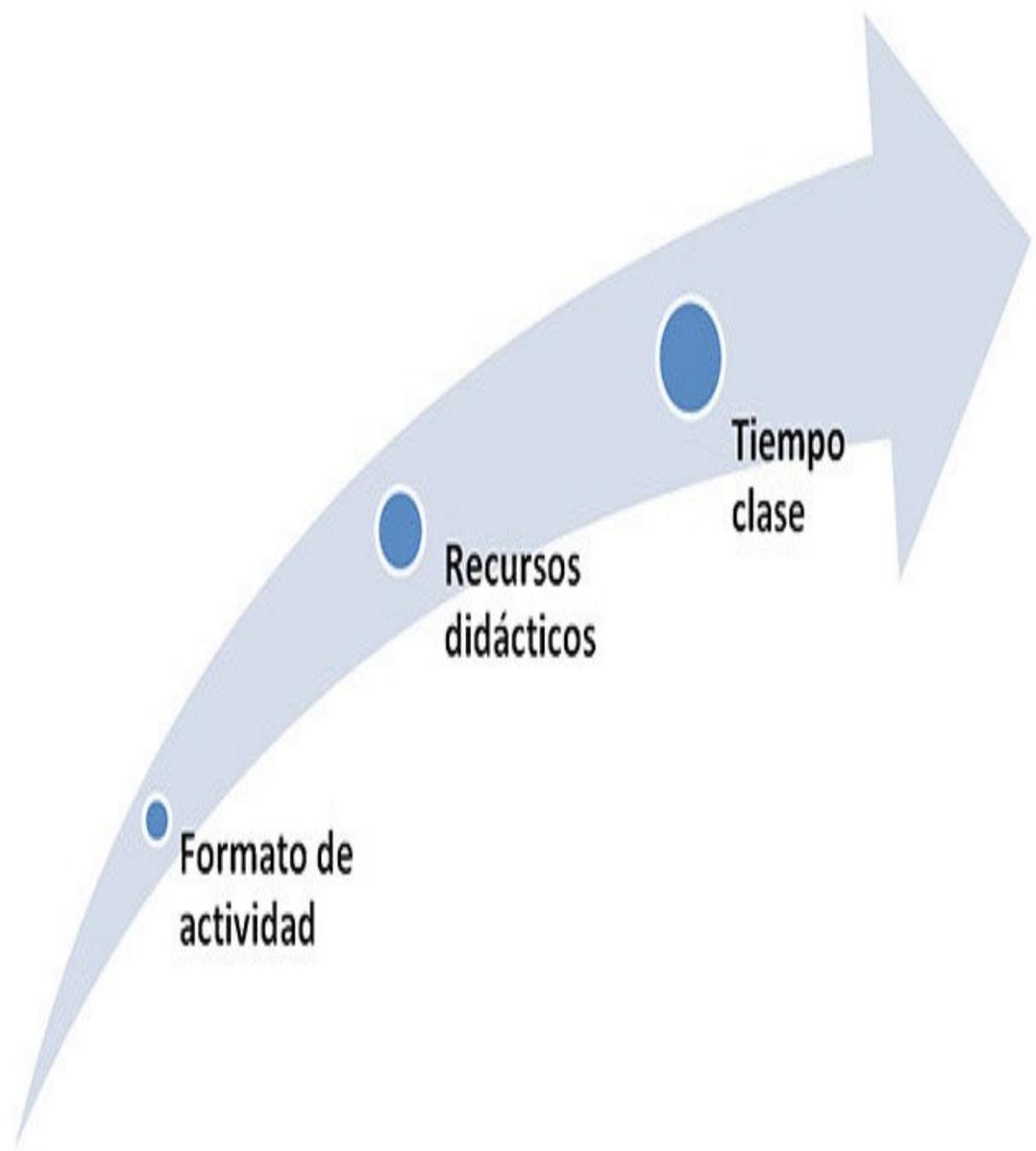


Fig. 11: Progresión del formato

Identifiqué casos de practicantes con referencias a estas puertas dando cuenta del proceso cognitivo desde el cual se está elaborando la clase. Y en ello interpreté variadas modalidades: la clase es pensada desde todas estas puertas, o solo desde algunas de ellas o con eje en alguna de ellas para desde allí pensar el resto.

Observé mayores indicios de estar operando una racionalidad interpretativa cuando la clase se articula desde la progresión del sentido e Identifiqué asimismo que, en general, en aquellos practicantes que articulan la clase desde la progresión del formato se manifiestan mayores indicios de estar operando desde una racionalidad más cercana a lo técnico. Y desde allí creí necesario vincular este proceso de pensar la clase con la reflexión sobre la propia práctica.

Finalmente concluí que, en esta construcción propositiva que da cuenta del pensar la clase, puede abrirse cualquier puerta para empezar a pensarla, pero no se puede dejar de pasar por las categorías de la progresión del sentido que delimitan la razón pedagógica de aquello que se va enseñar.

1.2.3. El análisis didáctico de la clase

Antes de adentrarme con mi idea de las dos progresiones, les dejaba la advertencia de no dejar de pensar en el análisis didáctico al margen de la idea de decisiones, de conocimiento y de actividad. Vuelvo ahora sobre ello desde la perspectiva de la reflexión retrospectiva a la que refiere Perrenoud (2010).

Dos antecedentes importantes centrados en el análisis didáctico de la clase, se encuentran en las investigaciones dirigidas por Stodolsky en la Universidad de Chicago (1991) y Edelstein en la Universidad Nacional de Córdoba (2011).

El equipo de Stodolsky se propuso describir la relación que existe entre las particularidades constitutivas de una asignatura escolar, las actividades que se llevan a cabo en el aula y el comportamiento de los estudiantes ante la enseñanza. Para ello, sistematizaron una muestra de observaciones de clase de Matemáticas y Ciencias Sociales en siete distritos escolares de la zona metropolitana de Chicago.

Para llevar adelante el objetivo propuesto –describir la actividad del aula– el equipo elige la “estructura de la actividad” y sus componentes, los “segmentos de actividad”, como las unidades básicas del estudio. La elección de esta unidad de análisis intenta evitar una excesiva fragmentación, para por el contrario, identificar las regularidades y variaciones en la enseñanza.

La idea de “segmento” es un concepto emparentado con el de comportamiento (behavior setting) que fuera originalmente definido y estudiado por los psicólogos ecológicos³.

Los segmentos de actividad son las unidades mayores en que pueden dividirse las clases para ser analizadas: cada una de las partes que se caracterizan por ser una actividad que tiene un foco temático, unas personas que participan, un formato de actividad para ser llevada a cabo y un sentido o meta determinada para ser realizada.

Sobre la idea de los segmentos, la investigación describe la actividad de aula y codifica los siguientes atributos: los tipos, las propiedades y la identificación de los segmentos.

En el trabajo se establecen dos tipos de segmentos: segmentos instruccionales con eje en la enseñanza y segmentos de gestión con eje en la organización y control de la clase.

Dos propiedades de los segmentos son vitales. La primera de ellas es el ritmo (pacing) que indica quién decide la cantidad y flujo de trabajo durante un segmento. Identifican cuatro condiciones de ritmo, según quién decide el mismo: el docente, los estudiantes, ambos cooperativamente o mecánicamente (audiovisual). La segunda propiedad más importante es el nivel cognitivo que el segmento demanda a los estudiantes para lo cual se utiliza una modificación de la clásica taxonomía de objetivos de Bloom (1979) y de las categorías definidas por Orlandi (1975) que se ocupó de los objetivos fijados para los programas de ciencias sociales.

Junto a estas dos propiedades de los segmentos, a las que consideran como de mayor relevancia, presentan otras de menor fuerza conceptual: la extensión (tiempo que dura un segmento); el formato instruccional (característica central que es propia a la actividad que se está desarrollando en un segmento); el patrón de comportamiento esperado de los alumnos (tipo de actividad a realizar por los alumnos dentro del segmento instruccional y en íntima relación con el formato instruccional propuesto); y, finalmente, la naturaleza de las opciones de decisión que tienen los alumnos (opciones de materiales, de tipo de tarea y de tiempo de tarea).

Respecto a la identificación de los segmentos, la investigación consideró que debía codificar un nuevo segmento si ocurría un cambio de participantes, de formato instruccional, de ubicación física o temporal o cuando se producía una variación en el nivel cognitivo esperado o en los materiales.

El otro trabajo es el de Edelstein (2011) a quien ya me he referido a lo largo de los capítulos anteriores. En su investigación analiza la propuesta que lleva a cabo desde la propia cátedra. Su iniciativa de análisis didáctico se sostiene en la idea de la reconstrucción crítica de la experiencia que supone deconstrucción y puesta en acto de un pensamiento analítico que debe poder despojarse, primariamente, del sentido común tanto como de posiciones absolutistas.

La propuesta se asienta en tres soportes básicos: los núcleos conceptuales, los ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza y el texto de reconstrucción crítica de la experiencia.

Los núcleos conceptuales son las postulaciones de orden teórico y metodológico que fundamentan y justifican el análisis y que, si bien constituyen el punto de partida, no son objeto de tratamiento lineal sino en el interjuego con los otros dos soportes. Se refieren fundamentalmente a la especificidad de las prácticas de enseñanza como prácticas educativas y social e históricamente situadas; a cuestiones de orden metodológicas desde la óptica de la construcción metodológica que es singular y casuística y que surge de la articulación entre la naturaleza epistemológica del contenido y las características de los sujetos que aprenden; a los modos de abordar unas prácticas que son complejas y problemáticas y que requieren capturar las situaciones, los acontecimientos y los episodios indagados sin parámetros prefigurados; a los debates teóricos sobre la reflexividad.

Los ejercicios de análisis permiten concretar diferentes experiencias de situaciones que incluyen prácticas de enseñanza. Los principales ejercicios son: la microexperiencia (microclases que luego se analizan), la reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria (situaciones de enseñanza en las que los estudiantes hayan participado como alumnos), el análisis de registros observacionales (registros escritos de clases observadas por terceros) y la observación en pequeños grupos de una clase (no más de tres estudiantes de un mismo campo disciplinar presencian la clase de un docente y luego lo entrevistan).

Finalmente, el texto de reconstrucción crítica de la experiencia es una narrativa que escriben los estudiantes, primero de manera individual, luego en subgrupos, que se constituye en la memoria de la experiencia y en que prima el análisis de las temáticas y de las vivencias suscitadas a partir de los ejercicios.

Tomando algunos aspectos de estos aportes, construí una idea de análisis didáctico de prácticas de enseñanza en la clase y que desarrollaré en el apartado que sigue.

2. El análisis didáctico de las propias prácticas de clase

Son solo métodos

¿Y qué?

Te miro con los ojos de mi cerebro hipotalámico.

Y te lamo con la lengua de mis enunciados lógicos.

Con mis manos de cinco dedos te toco de lejos.

Con mi boca de decir verdades te hablo de cosas púdicas.

¿Y qué?

Ahora mismo te estoy mirando con mis tres orejas pávidas.

Y siento que no hay explicaciones ni definición de diccionario.

Con mis intuiciones de aguja inadvertida te encuentro en un pajar.

Con la perspicacia de cien sinrazones te invento un solo nombre.

¿Y qué?

A veces son soldados que desfilan por las calles de los mapas.

A veces, murgueros que bailan en los tablados de julio.

Con mis pensamientos hilvanados tejo tules de trama imprevisible.

Con mis sensaciones descocidas rimo velos de ardides vespertinas.

¿Y qué?

No me importa lo que importa.

No me explico lo que explico.

Ni adivino, ni sospecho.

Ni presiento, ni predigo.

Jorge Steiman

Decíamos en el capítulo anterior que toda práctica reflexiva se define a partir del sentido que se le asigna, del objeto de la reflexión, de las razones por las cuales un sujeto se pone en disposición de reflexividad.

Por ello, la primera cuestión sustantiva al respecto del análisis de las propias prácticas de enseñanza es no perder de vista el sentido del análisis: develar los implícitos, los supuestos, las representaciones ocultas que motivan las decisiones, desdeñando centrar en la identificación de los componentes de la práctica (que nos colocaría en una elemental perspectiva tecnológica).

Si ese es el sentido, el siguiente interrogante es cómo interpelar la propia práctica de enseñar, por dónde comenzar, qué considerar.

Presento una construcción que solo aspiro constituya un esquema para el análisis y no una secuencia lineal. Un esquema se constituye como un marco de exploración: no se trata de seguir una serie de pasos para analizar una clase sino de disponer de un marco exploratorio desde el cual adentrarnos en la misma por cualquiera de los componentes que son propios de ese marco de exploración. Y si bien algunos pueden encadenarse entre sí, ello no significa que se trate de un orden preestablecido que deba seguirse para hacer el análisis didáctico de una clase. Ojo, esta afirmación es crucial.

Pero hay además otra cuestión crucial que tiene que ver con el cómo adentrarse en el análisis. Y es más que importante porque supone romper con una práctica

que tiene larga tradición: la de observar o analizar una clase desde una serie de categorías previas pre-establecidas. Y aquí estamos mirando la clase desde un lugar totalmente diferente.

Déjenme listar una serie de “no” para el análisis didáctico de la clase:

a) no se hace desde la lógica de la evaluación de la clase; es más, no supone emitir un juicio de valor ni mucho menos indicar cómo debieron haberse hecho las cosas de otra manera;

b) no se hace desde un listado esperable de comportamientos docentes al estilo de... “recupera ideas previas” , “atiende a la individualidad” , “formula preguntas que movilizan el pensamiento” , “promueve el trabajo cooperativo” , etc.;

c) no lo hace el otro autorizado sino el protagonista de la clase;

d) no va en búsqueda del error;

e) no reemplaza a la visita de supervisión directiva de una clase en el escenario de una institución educativa que tiene otra finalidad y se realiza por otras razones;

f) no constituye por traspolación un modelo de diseño;

g) no es una secuencia metodológica que haya que seguir linealmente, ni mucho menos una enumeración de pasos que deban realizarse todos para hacer un buen análisis.

Como diría un noticiero: ampliaremos.

2.1. Captar la unidad de sentido de la clase

La situación de análisis, desde el enfoque que adoptaremos, requiere considerar la clase como una totalidad, como una unidad de sentido y evitar el peligro de quedarse prendido de sus partes o momentos constitutivos, los segmentos a los que refiere Stodolsky como unidades en sí mismas.

A partir de poder identificar la estructura global de la clase y su unidad de sentido, se facilita el poder identificar su núcleo sustantivo –evitando parcelar según múltiples categorías de análisis– y tener una primera apreciación respecto a las categorías didácticas que la clase invita a analizar desde una percepción intuitiva desdeñando, sólo en principio, una entrada analítica en la clase acontecida.

La idea de la captación global se contrapone a una captación fragmentada. Las tradiciones imperantes han acuñado una ligazón sistemática entre observación de clases y evaluación de desempeño. En ese contexto, la observación se ha valido históricamente de instrumentos que sistematizan la mirada del observador. En diferentes épocas, el instrumento privilegiado fue una grilla que listaba los componentes ideales del comportamiento del práctico. Las grillas tuvieron tanta fuerza que aún desechadas por otras tradiciones que empezaron a acuñarse, permanecieron internalizadas en las mentes de los observadores y observados. Cualquier docente que haya pasado por una situación de esa naturaleza, puede dar cuenta de ello.

La grilla, cualquiera fuera los componentes que la integren, parcela el análisis de la clase en fragmentos disociados entre sí, preestablecidos de antemano y asentados sobre el desempeño ideal con relación a ciertas rutinas que, a los ojos del evaluador, debieran hacerse presentes en toda clase. En definitiva, convierte al sujeto evaluado en un objeto evaluado, al desconocer la subjetividad que queda ausente en el instrumento mismo.

Además, el análisis de lo que sucede o ha sucedido en el aula no puede hacerse predeterminando qué va a analizarse porque cada situación de aula no tiene un

único modo de resolución. Por el contrario, una situación de enseñanza tiene varios caminos posibles de intervenciones docentes y es por ello que puede afirmarse que cada clase invita a analizar cuestiones diferentes desde ciertas categorías didácticas como por ejemplo: las vinculaciones entre los saberes disponibles y el contenido a enseñar; la selección de las categorías conceptuales que serán objeto de enseñanza; el enfoque epistemológico del contenido; la secuencia didáctica propuesta; las tareas asignadas; los desafíos cognitivos implicados; el discurso narrativo del docente; las formas de preguntar; las formas de promover la participación; los materiales de apoyo que se utilizan; las formas de ejercer el control; el uso del tiempo, etc. (Edelstein, 2011).

La utilización de las grillas se sostiene en una mirada exclusivamente evaluadora y apareja una serie de perjuicios de distinta índole: posiciona la mirada desde el error o la desviación de una norma preestablecida enfatizando la prosecución de modelos ideales; describe desde un deber ser teórico en tanto, modelizando un supuesto desempeño ideal, sólo lo considera desde categorías teóricas predeterminadas; acrecienta la tendencia del práctico a dar la clase para el observador y no para los estudiantes; excluye la mirada de otros aspectos que no estén presentes en la grilla; desvirtúa la mirada invirtiendo el trabajo de indagación de lo sucedido en una clase ya que la práctica que acontece se analiza desde una estructura prefigurada en lugar de hacérselo desde un eje de análisis que se selecciona en función de lo acontecido; obstaculiza la posibilidad de que la práctica sea constructora de conocimiento y favorece, por el contrario, el desmenuzamiento atomizado que impide la reconstrucción de lo real como totalidad; resulta proclive, desde el currículum oculto, al aprendizaje de una actitud evaluativa como tendencia instalada en la práctica de los docentes; considera secundariamente las condiciones de contexto en que las prácticas se desarrollan (Steiman, 2004).

Así, la lógica que sostiene la presencia de un observador en una clase y que sintetiza su juicio de valor en una grilla, es de carácter evaluativa. Por el contrario, la lógica que sostiene el análisis didáctico de la clase que realiza el práctico junto a un otro autorizado es de carácter interpretativo.

La diferencia entre evaluar e interpretar se sostiene a su vez, en la racionalidad imperante a cada una de esas prácticas. El cuadro siguiente sintetiza estas diferencias.

La observación desde la racionalidad técnica	La observación desde la racionalidad interpretativa
Si se observa una clase, se la debe evaluar.	Si se observa una clase, es para tutorear al protagonista en el propio análisis de su práctica.
La observación se realiza desde el "deber ser".	La observación se realiza desde lo que una clase "es".
El "deber ser" se sintetiza en una serie de categorías didácticas preestablecidas.	Como cada clase "es" diferente, no es posible preestablecer categorías didácticas a observar. Cada clase "invita" a ser analizada desde alguna categoría didáctica sustantiva.
Las categorías didácticas se gradúan respecto a su grado de acercamiento al "deber ser", en una grilla de observación.	Las categorías didácticas se analizan a partir del soporte que brinda la metodología cualitativa de investigación (registros, relatos narrativos, diarios personales, crónicas).
Se cree que la "mirada" de la observación, depende de las categorías didácticas que se preestablezcan en la grilla.	La "mirada" desde la observación, es la mirada interpretativa utilizada por el propio protagonista.

Cuadro 3: Racionalidad técnica e interpretativa en la concepción de observación de clases

Captar la unidad de sentido y el núcleo sustantivo de una clase, como punto de partida, supone identificar aquello que, desde la dimensión de lo didáctico, ha sido el aspecto crucial de la misma y que, acaso, pudiera resumirse en la primera respuesta que se da a la pregunta: ¿qué pasó en esta clase? Edelstein (2011) lo llama “problemática central” y si bien claramente expresa que no alude a la falta, la falla o lo que sale mal, prefiero no incluir la denominación “problemática” por la gran carga connotativa que tiene la palabra en términos de mala resolución dentro del campo de la Didáctica.

De la captación de la unidad de sentido y el núcleo sustantivo, se desprenden las categorías didácticas que la clase invita a analizar: aquellas que se presentan como propias de una situación de práctica concreta y que aparecen como el desafío inmediato a develarse y que hacen que la respuesta a la pregunta “¿qué pasó en esta clase?”, se vaya transformando en “¿qué pasó con el tratamiento del contenido?” o “¿qué pasó con las preguntas que se les formuló a los estudiantes para hacer interactiva la clase?”, etc.

Las categorías didácticas que una clase invita a analizar son unas pocas. El querer hacerlo desde el conjunto amplio que la teoría ha desarrollado, llevaría a una inevitable mirada “grillada” y distorsionante: se forzaría el análisis de la clase y se asignaría a cada una de ellas un mismo nivel de relevancia.

2.2. Encontrar indicios e identificar las recurrencias didácticas

Sintetizo la idea de segmento como: una secuencia de actividades de la clase en la que se identifica: una intencionalidad por parte del docente; un desafío cognitivo para los estudiantes; un formato de actividad.

Hablamos ya de estos tres componentes en apartados anteriores. La intencionalidad por parte del docente, se refiere al propósito por el cual ha decidido realizar una determinada propuesta bajo un particular formato de actividad en un preciso momento de la clase. Las intencionalidades más recurrentes en los diferentes segmentos de la clase, suelen ser: favorecer las vinculaciones entre los saberes disponibles y el contenido a enseñar; propiciar la disponibilidad para el aprendizaje o concentrar la atención; explicar un contenido nuevo; evaluar la marcha de la comprensión; proponer situaciones para hacer intervenir un contenido aprendido como eje de un análisis; plantear problemas, etc.

Utilizo el término desafío cognitivo, tal como ya lo explicara en apartados anteriores para referirme a la puesta en ejecución de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva.

Y formato de actividad como el tipo de organización didáctica que quien enseña da a la propuesta de actividad que presenta a los estudiantes y en la que, a los efectos de tomar la decisión, considera tanto su intencionalidad como el desafío cognitivo que quiere proponer.

Siguiendo el tipo de codificación utilizada por Stodolsky, son ejemplos habituales de formato de actividad: el trabajo uniforme e individual; el trabajo diversificado e individual; la sesión de preguntas; la sesión de diálogo; la exposición del docente; las exposiciones de los estudiantes; el trabajo uniforme en grupos; el trabajo diversificado en grupos; la sesión audiovisual, etc.

Tomo la idea de Stodolsky respecto a los tipos de segmentos: de enseñanza, aquellos en los que el propósito global es enseñar contenidos curriculares y de gestión, aquellos en los que priman intervenciones relativas al control de la clase. Y sumo un tercer tipo fruto de las propias observaciones: los segmentos invertidos, aquellos en los que no hay relaciones establecidas en torno a la enseñanza o el control y, por el contrario, el centro gira en torno a una actividad de distensión, de asistencia primaria, de tiempo muerto sin actividad, etc.

Para el análisis didáctico no resulta relevante identificar los segmentos que conforman la estructura de una clase. Pero, si las primeras intuiciones perceptivas, no arrojan indicios desde los cuales tomar alguna categoría didáctica para el análisis, entonces, el adentrarse en los segmentos, puede ser una forma de identificar qué hay de recurrente en ellos y desde allí, encontrar esos indicios que no se alcanzaron a percibir desde la captación global de la clase.

2.3. Interrogar las decisiones

Toda intervención intencionada implica explícita o implícitamente la interrelación entre una serie de acciones, un conjunto de decisiones y ciertos supuestos que las sostienen. Las prácticas de enseñanza, en tanto constituyen una intervención, implican en consecuencia, este mismo juego de interrelaciones. Pero la particularidad de la enseñanza, regida, en gran parte, por la necesidad de decidir en la espontaneidad, hace de algunas decisiones un mundo atravesado por la inmediatez.

Para las prácticas de enseñanza Edelstein (2011) refiere a dos tipos de decisiones: las microdecisiones y las macrodecisiones.

Las microdecisiones son las que se resuelven en el momento y en situación, devenidas de los aspectos imprevisibles de la clase, y de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas. Las macrodecisiones, por su parte, son aquellas que se vinculan con los posicionamientos teóricos del docente y que refieren al campo de conocimiento, la enseñanza, las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras, y que, por tanto, devienen de supuestos, que las justifican y fundamentan.

Hay además un peso singular que tiene que ver con la temporalidad: hay decisiones que se toman anticipadamente y que, por ello, incluyen mayor racionalidad y pensamiento reflexivo; y hay otras que se toman in situ y son, en general, producto del pensamiento práctico (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1993), la intuición (Atkinson & Claxton, 2002) y la reflexión en la acción (Schön, 1987). Las denomino: como “decisiones pre clase” y “decisiones en clase” asimilando a las fases preactiva y activa de la enseñanza a la que refiere Jackson (1975).

Las decisiones pre clase y en clase incluyen tanto a los supuestos y representaciones implícitas y fácilmente develables –y sostenidas discursivamente por quienes enseñan– como a aquellas ocultos y que no se

explican racionalmente. Seguramente en las decisiones pre clase, en tanto decisiones tomadas con mayor peso y tiempo de reflexividad, se anclan más fuertemente aquellos que conforman el estilo particular de cada enseñante y que constituyen su posicionamiento ante el mundo, los otros y sí mismo, en línea con las macrodecisiones. Pero también en las decisiones en clase se vislumbran.

En los segmentos de la clase, en tanto secuencia de actividades analizadas, se identifican ese conjunto de decisiones que para esa secuencia se han tomado, algunas que son pre clase y otras que son en clase.

Probablemente, en un primer momento, sea necesario objetivar las decisiones. Me refiero a que, tenemos tan naturalizadas las decisiones que tomamos que, probablemente, no podamos dar cuenta de haberlas tomado. El poder objetivarlas es un trabajo en sí mismo: requiere una reconstrucción de la clase, desnaturalizar, salir de lo obvio y recién entonces poder empezar a enumerar todo aquello que se ha decidido. Parece tan sencillo... sin embargo, hagan la prueba, y verán que no es tan así. En la línea de las dos progresiones a las que nos referimos anteriormente, sin duda que desde las decisiones pre-clase asignamos un sentido pedagógico para esa clase, unas categorías conceptuales a enseñar, un o unos desafíos cognitivos prioritarios a proponer, un formato didáctico que organiza la actividad, unos recursos en los que nos apoyábamos para concretar las actividades y un tiempo destinado a cada una de ellas. Pero junto a ello hay tantas otras, muchas de las cuales pertenecen al ámbito de las pre-clase pero seguramente tantas otras que son del mundo de las en clase. Por ejemplo: una determinada secuencia para la presentación de las cuestiones de la teoría y las de la práctica, una determinada forma de interrogar y una de responder a las preguntas de los estudiantes, la exclusión o no de alguna actividad prevista si el tiempo de un debate se alarga, un determinado contenido a nuestro discurso ante un problema de cualquier naturaleza presentado por nuestros alumnos... Todo aquello que se dice, hace, comenta, interroga, omite (y podrían seguir innumerables verbos en esta lista) pertenece al mundo de nuestras decisiones. Solo que, no siempre se es consciente de estar decidiendo y por ello, no siempre se puede revisar críticamente lo decidido.

Si es posible objetivar las decisiones, el trabajo de análisis didáctico que busca develar la propia práctica puede facilitarse luego a partir de interrogar e interpelar las decisiones que se han tomado. Así, una de las cuestiones más desafiantes, es descubrir la coherencia entre las decisiones pre clase y las en clase y entre los supuestos y las representaciones que se anclan en las unas y las

otras. De allí la necesidad de interrogarlas: ¿por qué se decidió esto y no aquello?; ¿qué llevó a decidir de este modo?; ¿qué otras opciones se deslindan cuando se decide de este modo?; ¿qué vinculación hay entre esta decisión y la adscripción teórica que la sostiene?

Cobra aquí especial relevancia la interpelación a las decisiones vinculadas con las progresiones del sentido y del formato y con las interrelaciones que se desprenden de las mismas: ¿qué sentido pedagógico se asignó a la clase?; ¿qué categorías conceptuales se priorizaron en función de ello?; ¿qué desafíos cognitivos se les propuso a los estudiantes para viabilizar el sentido asignado?; ¿qué actividad permitió hacer operativos a los tres componentes de la primera progresión?; ¿se utilizó el mejor recurso didáctico disponible como apoyatura para esa actividad?; ¿se asignó el tiempo necesario para poder trabajar cognitivamente tal como se lo pretendía?

2.4. Develar las representaciones y los supuestos subyacentes

En las decisiones se evidencian las representaciones y los supuestos desde los cuales se ha asignado sentido a una situación a resolver y en la cual se ha tomado la decisión. Pero supuestos y representaciones no siempre son fácilmente reconocibles. Develarlos implica indagarlos desde el reconocimiento del interjuego objetividad-subjetividad, ya que se elaboran sentidos desde la individualidad en una situación determinada, pero conteniendo en dicha expresión toda la historia social internalizada.

Representar en sentido estricto, es volver a presentar, o sea, re-producir. Esta re-producción siempre es subjetiva ya que no se trata de la producción original sino de la re-producción realizada por un tercero o un grupo de terceros. En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano (Jodelet, 1986). La representación, es siempre portadora de un significado, un sentido asociado que la caracteriza como tal y, en tanto es formulada por los sujetos o por los grupos sociales, no es una simple reproducción sino una compleja construcción en la que subjetividad y objetividad se alimentan mutuamente.

El contrasentido más importante sería considerar que las representaciones constituyen un espejo mental de la realidad exterior al sujeto o una construcción mecánica regida por la lógica estímulo-respuesta o de relaciones directas entre un sujeto y un objeto. Por el contrario, la teoría de las representaciones considera que no hay distinción entre lo externo y lo interno, entre lo objetivo y lo subjetivo, tanto en el caso de los sujetos individuales como en los grupos a los cuales estos pertenecen. Los objetos están estructurados, al menos en parte, por el sujeto o el grupo en cuestión como prolongación de sus visiones particulares y de sus prácticas cotidianas. Para Moscovici (1961), la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social.

Este primer acercamiento a un concepto de representación social vincula con la idea del conocimiento del sentido común en pos de poder comunicar, estar al día y dentro del ambiente social. Conciernen a la manera en que los sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del entorno, las informaciones que en él circulan. Este sentido común, que rescata las creencias y teorías prácticas de los sujetos sociales, se estructura en el conocimiento práctico. ¿Recuerdan que hablamos de él en el capítulo 2?

Ninguna representación social existe aislada de otras. Por el contrario, se constituyen en un entramado en el cual se diluye el carácter particular de cada una y en el cual tienen peso las historias personales y colectivas y las posiciones sociales de los sujetos. O sea, las representaciones se vinculan íntimamente con los hábitos, con las disposiciones estables tal como lo tomamos desde Perrenoud (2010). A su vez, no son rígidas e inmutables, sino que operan y se construyen desde el interjuego de lo individual y lo colectivo, lo psicológico y lo social.

Así, al ser las representaciones generadas por el hábito como disposiciones para la práctica constituidas por estructuras cognitivas, esquemas de percepción de la realidad y apreciaciones socialmente construidas, estructuradas y estructurantes, éstas orientan el desenvolvimiento de los sujetos, dotando a su práctica del sentido construido sobre el juego social del cual se participa como sujeto social, donde se imbrican la subjetividad y la objetividad.

Este es el aspecto que se vincula más estrechamente con el análisis didáctico: las decisiones pre y en clase se relacionan directamente con las representaciones que se formulan frente al objeto ante el cual se tiene que decidir. A su vez, esas representaciones están enraizadas en el pensamiento práctico y son parte de los hábitos. Entonces, la modificación de las prácticas requiere adentrarse en aquellas representaciones que direccionan las decisiones y develarlas para poder decidir por un comportamiento diferente o no.

Sanjurjo (1994) refiere a los supuestos básicos subyacentes como aquellas concepciones básicas que todo sujeto se va formando a partir de sus experiencias sociales y que se vinculan con sus prejuicios, sus creencias, su ideología, sus representaciones, su pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica.

El término fue acuñado desde la sociología por Gouldner (1973) quien sostiene que las teorías sociales contienen dos elementos discernibles: los supuestos formulados de modo explícito a los que denomina postulaciones y otros que no

lo son a los que denomina supuestos básicos subyacentes.

Expresa que los supuestos básicos subyacentes están implicados en las postulaciones de una teoría y se ordenan como un cono invertido: en la parte superior están aquellos que se corresponden con las creencias generales acerca del mundo y todo lo que hay en él, mientras que en la parte inferior están aquellos que referencian a ámbitos particulares. Afirma a la vez que operan de manera muy semejante a los estereotipos y prejuicios.

Las teorías están sustentadas en estos supuestos, pero también podemos traspolarlos a las prácticas ya que allí se comportan del mismo modo. Podríamos afirmar entonces, que las prácticas de enseñanza se sostienen en una serie de postulaciones discursivas que dan cuenta del posicionamiento teórico que asume un docente, pero que, a su vez, se apoya en los supuestos básicos subyacentes que refieren tanto a su forma de ver y verse en el mundo como en el aula. Y que, para ser revisados críticamente, es necesario poder objetivarlos y explicitarlos.

Sin abundar en ejemplos, acaso solo como muestra, la interpretación del fracaso escolar o la deserción universitaria ante un par de parciales reprobados, se interpreta desde las representaciones y supuestos que configuran la entidad de “estudiante que fracasa” en las propias argumentaciones discursivas. Y ante ello no es lo mismo afirmar que “no hay nada de naturaleza en los fracasos escolares y sociales, y que el origen fundamental de ambos no es sino la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y escuelas” (Kaplan & Ferrero, 2003) que asignar las causas a la falta de talento o la ausencia de la inteligencia necesaria para ser un estudiante universitario.

El análisis didáctico aspira a poner en juicio analítico las teorías que porta el sujeto y los modos en que éstas articulan la práctica. Pero a su vez, las maneras en que teoriza su práctica, los esquemas que van constituyendo su conocimiento práctico, los supuestos que direccionan sus maneras de decidir.

Decíamos que las decisiones vislumbran los supuestos y representaciones desde los que se asignó sentido a una situación. La interpelación a las decisiones puede resultar entonces, un camino de cuestionamiento a las propias teorías y al conocimiento práctico que direcciona la intervención en el aula para develar los ocultamientos que ellos suponen.

Así, la columna vertebral del análisis didáctico de la clase, se centra en torno a: primero poder objetivar las decisiones, luego interpelar las decisiones y finalmente develar los supuestos y representaciones implícitos en ellas.



- OBJETIVAR LAS DECISIONES (PRE-CLASE y EN-CLASE)

- INTERPELAR A LAS DECISIONES

- DEVELAR SUPUESTOS IMPLÍCITOS EN LAS DECISIONES

2.5. Interpelar la racionalidad subyacente

El concepto de racionalidad tiene un doble significado, decíamos con Giroux (1990) en el capítulo 2. Se refiere al conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las de otros. Y también a los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan.

En esta doble significación que asigna Giroux, radica el interés de interpelar la racionalidad en el análisis didáctico, porque ésta es tanto, un modo de posicionarse y resolver los desafíos de la enseñanza como de asumir la comprensión de la propia práctica de la clase.

En la racionalidad interviniente se conjugan las decisiones, las representaciones, los supuestos y el habitus constituyendo una red multilateralmente implicada en el juego de lo objetivo-subjetivo.

En esa implicación hay a su vez, una cierta racionalidad institucional en la que las prácticas se inscriben. El análisis didáctico de la clase requiere también ser considerado con las particularidades de una práctica social escolar e institucional.

No resulta sencillo adentrarse con la propia racionalidad. Ya de por sí el concepto es complejo y por momentos inasible.

Melone (2015) explica que, es más pertinente y adecuado hablar de racionalidad que de razón, a fin de disminuir los múltiples equívocos que se suscitan en el uso de ambos términos.

No caben dudas de nuestras características racionales, afirma, aunque algunos entusiastas se empeñen en demostrar lo contrario. Aún cuando actos atroces son calificados de bárbaros, insensatos, irracionales, especialmente los colectivos (como los genocidios), nos ponen de cara justamente a nuestra racionalidad y sus complejos modos de funcionamiento.

Y si enseñar o hacer el análisis didáctico de una clase, entre otras cosas, implica una determinada racionalidad para develarla habrá que buscar en la cotidianeidad (Barco, 1989) más que en las grandes postulaciones.

Allí, en las cosas de todos los días, está esperándonos para que le quitemos el velo.

Y en este gráfico final se resume, acaso, el recorrido que hemos realizado, al respecto, en este capítulo.

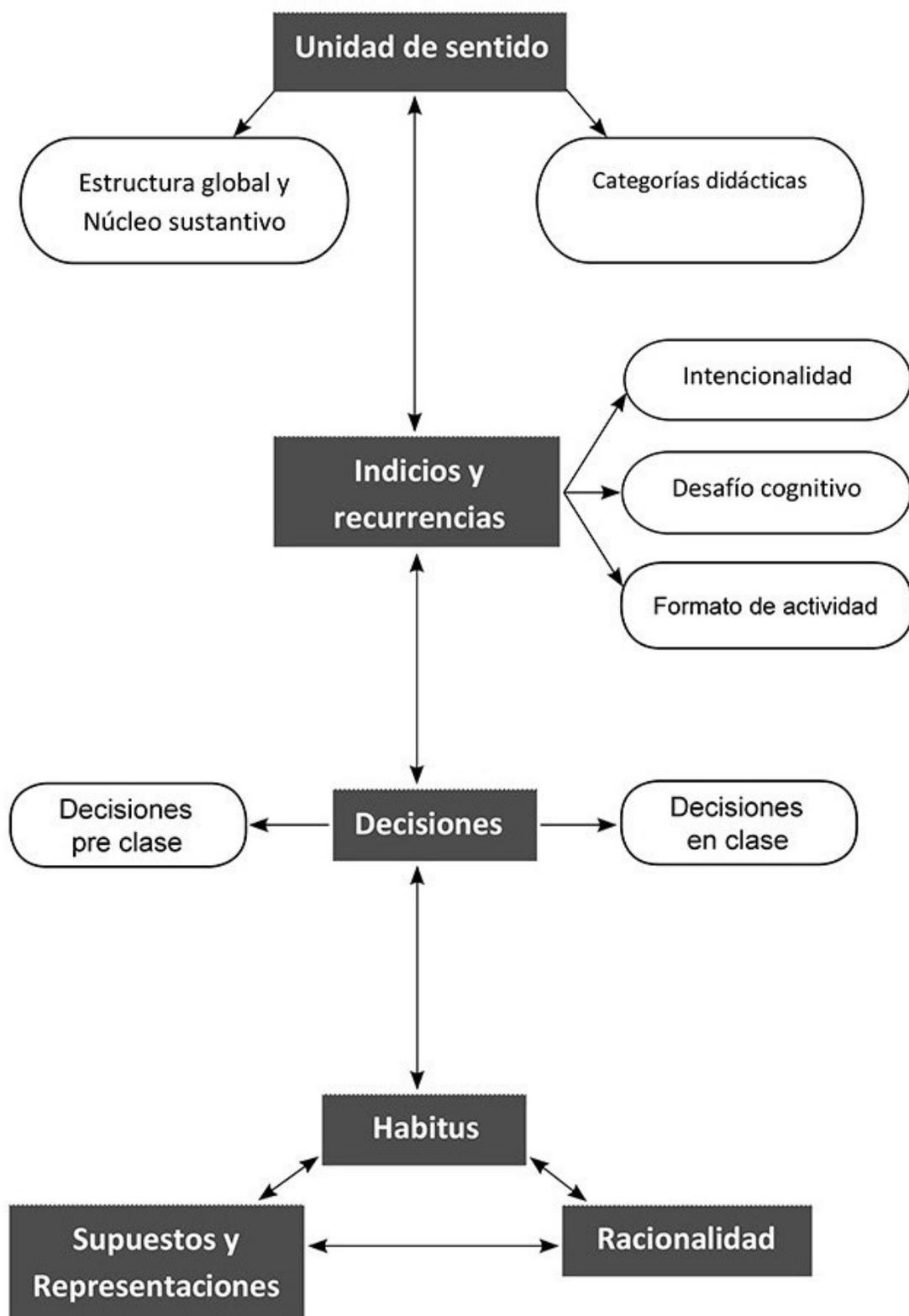


Fig. 12: Análisis didáctico de la clase

Extroducción

Cómo hacer un pan

*Muela los huesos
hasta lograr
la buena harina,
use la levadura
de su rabia,
amase
sobre madera de amigos,
con abrazo amase
hasta el cansancio,
después haga fuego
con ramitas de “ganamos”
y en el horno del corazón
que presten sus hermanos
cocine esa esperanza
a repartir.*

Julio Leite

Las intervenciones de la enseñanza son decididamente intervenciones sociales. Se interviene en las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones. Las situaciones de enseñanza en las que se interviene muestran la construcción personal que se ha hecho de la propia práctica. En este sentido, el desafío es delimitar claramente las diferencias entre pasar por el aula e intervenir en el aula, tanto como, relatar o describir la práctica y analizarla.

Y sin el rigor de convertirse en una serie de pasos rígidos, ni en una secuencia inalterable, por el contrario, siendo una estructura organizadora del análisis que puede particularizarse tanto como se quiera, el análisis didáctico de la clase puede ser una herramienta para reflexionar sobre las prácticas y analizarlas en el campo de la formación, en el del trabajo docente y en el de la formación permanente. Es, a su vez, una herramienta que se puede utilizar para interpretar las clases tanto desde la clase pensada y que se va a dar como la clase ya dada.

Los docentes que se apropian conscientemente de su propia práctica, que la aprehenden para hacer de ella un objeto de indagación, objetivan la propia experiencia. Pero para ello, se necesita, no solo estar convencidos de la posibilidad, la necesidad y la conveniencia de indagar la propia práctica para intentar cambiarla sino poner en juego toda la pasión.

Pero tampoco es cuestión de voluntarismos: el análisis de la propia práctica también requiere de condiciones estructurales que lo hagan posible.

Difícil. Pero la esperanza es algo a repartir.

1Julio Leite es un poeta fueguino que ha publicado en Argentina, Chile y España.

2En el capítulo 1 ya nos vinculamos con la “buena enseñanza” en el marco de la caracterización de las prácticas de enseñanza.

3La unidad de comportamiento se define como la entidad teórica desde la que se explica la relación entre el individuo y el medio ambiente, particularmente el entorno social y constituye el eje de estudio de lo que se denomina como Psicología Ecológica o Ambiental.

CAPÍTULO 5

La formación práctica

Introducción

Andrea

*Danza, danza y encuentra
verdad en el error, ansias que
huelen a leche madre.*

*El soplo de los astros
la viste de
la blanca luz en el recinto
donde la vida crece
en las manitas de su vez.*

*Está llena de bienes
que en lo más hondo de su pie
pisan desastres y desgracias.*

*Nadie conoce el nombre,
del país que existe
entre su corazón y las
ramas del humo.*

Juan Gelman

Gelman nació en Buenos Aires, en la calle Canning –actualmente Scalabrini Ortiz– en Villa Crespo. Fue el tercer hijo de una pareja de inmigrantes ucranianos. Él solía decir, que pasó su infancia andando en bicicleta, jugando al fútbol y leyendo. Fana de Atlanta, el club del barrio que años más tarde le pondría su nombre a la biblioteca, algo que Don Juan Gelman consideró “el homenaje más grande de mi vida”.

Militante político en la década de 1970, el 26 de agosto de 1976 fueron secuestrados sus hijos Nora (19) y Marcelo (20), junto a su nuera María Claudia García Iruretagoyena (19), que estaba embarazada de siete meses.

En 1978 Gelman supo a través de la Iglesia Católica que su nuera había dado a luz, sin poder precisarse dónde ni el sexo.

Doce años más tarde, el 7 de enero de 1990 el Equipo Argentino de Antropología Forense identificó los restos de su hijo Marcelo, encontrados en un río de San Fernando en el conurbano, dentro de un tambor de grasa lleno de cemento, asesinado de un tiro en la nuca.

En 1998 Gelman descubrió que su nuera había sido trasladada a Uruguay en el marco del Plan Cóndor y que había sido mantenida con vida al menos hasta dar a luz a una niña en el Hospital Militar de Montevideo. Con este dato preciso exigió a los Estados argentino y uruguayo que se implicaran en la investigación que diera información sobre el paradero de su nieta. Sin embargo, Gelman se topó con la oposición a investigar del presidente de Uruguay, Julio María Sanguinetti, con quien discutió públicamente a pesar de tener el apoyo de otros intelectuales y artistas.

En el año 2000, la nieta de Gelman (Andrea o Andreíta, la menciona él en varios poemas tomando el nombre que sus padres pensaban poner a su hija en caso que fuera mujer), fue encontrada y así pudieron reunirse. Luego de verificar su identidad, Macarena, tal el nombre que le pusieran sus apropiadores, decidió tomar los apellidos de sus verdaderos padres, para pasar a llamarse Gelman García.

La historia del poeta merece ser contada una y otra vez. Porque es nuestra historia, en la cual vida y muerte, poesía y literatura, represión y dictadura se aunaron y construyeron sentidos. Y porque hay hoy todavía quienes intentan construir otros sentidos, deformantes, ocultadores, lavados de responsabilidades.

Quiero también en este capítulo contar una historia. Menos trágica. Menos dolorosa. Menso tensa.

Los invito a pasar por la historia de la formación práctica desde algún lugar situado en los planes de estudio universitarios.

1. El currículum universitario

¡Ah!

*Ahora que estoy en el balcón de tu boca,
puedo mirar desde aquí y ver lo que quiero.
Pasa un hombre en sobretodo que nunca tuvo penas,
ríe una nena en bicicleta que nunca sintió el viento,
se queja un adoquín de calle que nunca fue pisado.
Alumbran sus ojos el desierto y nunca ha visto el mar.*

*El cielo que está abajo nunca tuvo estrellas,
la lluvia que deslluvia nunca se ha secado.*

*Hay un punto ciego que todo lo ve
y una línea de fino horizonte vertical.*

*Hay dos madres de un mismo niño.
Hay dos bostezos que no tienen dueño.*

*Hay un reverso que no tiene verso.
Ahora que estoy en el balcón de tu boca
puedo decir lo que me da la gana.*

*Como por ejemplo:
ahoramevoyabañarcontulengua.*

Jorge Steiman

1.1. Currículum y escolarización

La línea de trabajo que desarrolló de Alba (1995) en el centro de Investigaciones sobre la Universidad en la Universidad Autónoma de México, consideró a la noción de currículum desde su doble dimensión: la estructura y la práctica. Pero, además, como una propuesta en la que se conjugan aspectos políticos, culturales, sociales, educativos e institucionales.

Desde esta concepción, el currículum es a la vez una respuesta y una práctica histórica, política y social. Por ello, el análisis curricular no podría dejar de considerar los mecanismos y las formas de participación social que se llevan a cabo para realizar una determinada selección de contenidos culturales, la adecuación y proyección social que la práctica curricular admite como respuesta localizada y sobre todo, la asimilación entre escolarización y currículo si se entiende que este último es el resultado de un determinado control social a través de la escuela.

Selección y distribución se aúnan en la afirmación de Goodson (1995) quien considera que el currículum escolar es más un portador y distribuidor de prioridades sociales que un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso.

En 1762 aparece el primer registro escrito de la palabra “aula” y a partir de ello, la respuesta que los sistemas escolares dan al problema de educar a las masas: estandarización del conocimiento y procesos normalizadores. La escuela responde también con la lógica de la tecnología fabril: especialistas por subtarejas, es decir, maestros por aulas. El sistema fabril de producción de aprendizajes está en marcha. Pasada la tradición medieval en la que la herencia daba el status social, será ahora la escuela la que ubique en el lugar social y el currículum el que asumirá el poder diferenciador.

No es sólo una cuestión de analizar cómo se ha socializado el conocimiento sino, fundamentalmente de ver que, tras su distribución social, sistematizada en la escolarización masiva, se teje la historia de la distribución cuidadosamente

administrada del poder cultural para canalizar las aspiraciones políticas y sociales de grupos específicos. Esta desigual distribución es en sí misma una historia del acceso diferenciado a la participación social. Esta desigual distribución necesita sistemas de educación y currículums que le den sustento y que justifiquen y demuestren su necesidad para garantizar el “natural orden social”. Esta desigual distribución necesita también continuar creando vocabularios y suposiciones en torno a los cuales la escolarización se organice y se justifique.

La teoría curricular no es ajena a este planteo. Si puede afirmarse que el currículum como concepto se refiere a un proceso de transición entre la sociedad y el Estado (Lundgren, 1992) cuya particularidad radica en transformar los fines socioeducativos –y en particular los intereses sociales– en prácticas de enseñanza y aprendizaje, el formato que adquiere tal transformación resulta acorde con un modelo curricular vigente (centrado en objetivos, contenidos o estrategias de enseñanza por ejemplo) y como tal, no es ni más ni menos que el resultado expreso en términos de escolarización, de alguna de las teorías curriculares creadas por la necesidad del control de la educación. Pero el formato, lejos de constituir sólo una manera de expresar un discurso, incluye en sí una manera de establecer un determinado consenso sobre los fines educativos. Luego, el soporte estructural que ofrezca el sistema, será tal vez una cuestión menor: centralizado con alta definición de los contenidos de la enseñanza (el caso de Suecia por ejemplo) o descentralizado con escasa o nula definición de los contenidos de enseñanza pero controlado desde la evaluación (el caso de los Estados Unidos por ejemplo).

En consecuencia, muchas teorías curriculares surgidas en un contexto no tienen una relación fácil con las reformas curriculares de otros contextos. Por estas razones es casi imposible interpretar el término currículum o comprender las teorías curriculares sin una cuidadosa referencia a los contextos en los que surgieron. La teoría curricular es, desde esta lógica, también una respuesta localizada.

La consideración localizada del currículum y las referencias a su poder diferenciador encuadrado en los procesos de selección y distribución cultural es también para el currículum universitario una marca desde la cual se puede pensar la génesis, puesta en marcha y desarrollo de una carrera universitaria.

Pero iremos por partes. Abordaré primero los aspectos estructurales-formales

haciendo eje en los componentes de los planes de estudio y luego lo pensaremos en términos de génesis y puesta en marcha.

Pretendo desde aquí, establecer un marco de referencias desde las cuales analizar, en este capítulo, los explícitos y los implícitos presentes en la formación práctica en los planes de estudio universitarios.

1.2. El currículum universitario desde los aspectos estructurales-formales: los componentes de los planes de estudio

En el marco de lo que para de Alba (1995) son los aspectos estructurales-formales del currículum y en el contexto de la educación superior universitaria, un plan de estudio es la propuesta académica creada por una institución universitaria en la que se definen los componentes de una carrera cuyo cursado completo y acreditación permite obtener una (titulación final) o más titulaciones (titulación intermedia y titulación final).

En general, hay un cierto consenso respecto a que esos componentes incluyen mínimamente un planteo de objetivos o propósitos de la carrera creada, el listado de las unidades curriculares¹ que conforman la estructura del plan con la carga horaria y las modalidades de cursada previstas, el sistema de evaluación institucionalizado, la definición de las habilitaciones profesionales que se alcanzan con la obtención del título y la descripción del perfil de graduación.

Si bien, en diferentes normas se refiere a algunos de estos componentes hasta en ocasiones de manera diferente, los podríamos sintetizar del modo siguiente:

Alcances: actividades profesionales habilitantes que fijan las propias universidades para títulos que no tienen regulación estatal en los componentes del plan de estudio.

Actividades profesionales reservadas: actividades profesionales que fija el Estado para los títulos que han sido incluidos con criterio restrictivo en la nómina de títulos que cuentan con regulación estatal² en la definición del plan de estudio respectivo.

Perfil del graduado: conjunto de conocimientos y capacidades que se espera desarrollar en cada graduado por la formación ofrecida en el cursado de una carrera.

Objetivos de carrera: metas institucionales esperables de lograr a partir de la puesta en marcha de una carrera nueva.

El cuadro de consistencia de un plan de estudio está dado por la correspondencia entre el perfil del título, los alcances o actividades profesionales reservadas y los contenidos.

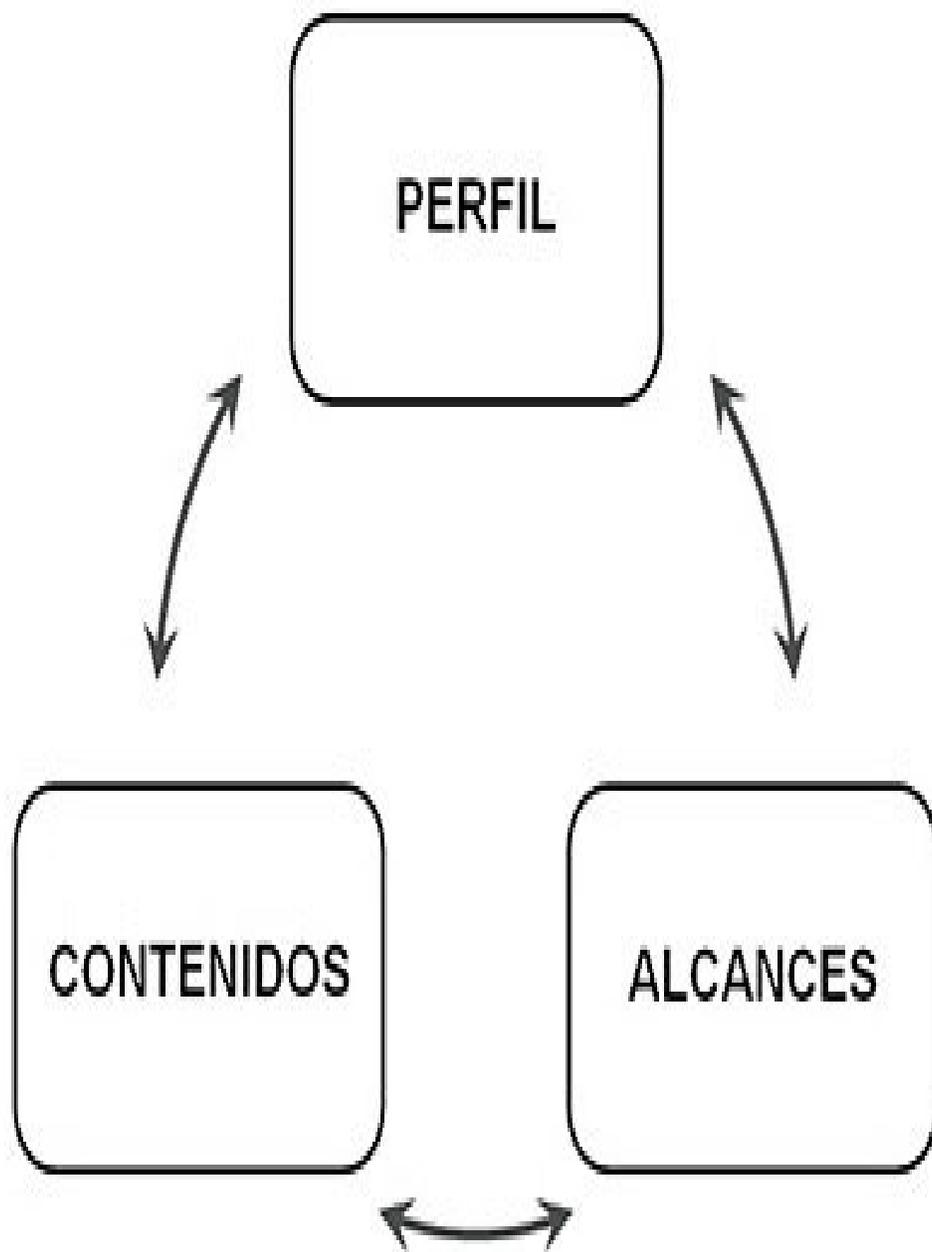


Fig. 13: Cuadro de consistencia de un plan de estudio

Esto significa que, en función del conjunto de cualidades, expresadas como conocimientos y capacidades (perfil) que se pretende posea el egresado y el conjunto de actividades laborales para las que tiene competencia (alcances o actividades profesionales reservadas), se definen las unidades curriculares y los contenidos del plan de estudio.

Un plan de estudio promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de una formación materializadas en la estructura curricular. Pero el resultado al cual se llega una vez aprobado, es consecuencia de una serie de deliberaciones que han intervenido en la toma de decisiones.

Varias razones, podrían plantearse como causales en una creación o modificación de un plan de estudio: hay en ello variantes internas y externas. Entre las internas están aquellas referidas al peso de las disciplinas y los grupos de académicos que las representan o construyen. Aunque el plan de estudio defina los fundamentos racionales y la retórica de las unidades curriculares que lo componen, éstas son sólo el aspecto tangible de un entramado de recursos, finanzas y disputas de intereses profesionales asociados.

Si bien hay casos en los que la invención, al decir de Goodson (1991), supone la entrada de nuevos campos o prácticas como componentes de la formación y ello resulta incuestionable, hay otros en los que la situación se compone como una modificación cuya materia inicial la constituye el conjunto de unidades curriculares que en algún momento y por intereses pedagógicos y utilitarios de ciertos grupos, se han considerado valiosas como componentes de la formación de un profesional, pero que en algún momento se ven socavadas por el surgimiento de nuevos grupos que defiendan que su objeto disciplinar o profesional también debe convertirse en una disciplina académica, que requiera entonces de recursos y reconocimiento con estatus curricular. En ese punto, comienza un proceso de debate entre grupos académicos cuyo resultado, es una coalición dominante –otra afirmación de Goodson– que integra intereses y promueve la necesidad de dar lugar a una nueva disciplina erudita en la formación profesional y, consecuentemente, a una modificación en el plan de estudio.

Para Goodson hay también ciertas relaciones externas que pueden operar como causal y que se constituyen más que como grupos específicos e identificables, como públicos o audiencias que hay que atender.

Volvamos a los componentes. Definidos los alcances, los objetivos y el perfil de un plan de estudio, consideremos ahora el sentido asignado a lo que se denomina: “estructura curricular”.

Un plan de estudio no presenta solamente un listado de unidades curriculares sino que refleja, con relación a ello, un modo de concebir su agrupamiento. Cuando se lo realiza en función de los campos disciplinares o profesionales, ese agrupamiento se traduce en áreas; cuando se lo hace en función temporal, se lo muestra como ciclos; y si lo considerado es el sentido de cada unidad curricular en el trayecto formativo, su relación con otras y las posibilidades de interrelacionarse entre sí, se trata de ejes.

Así, una unidad curricular tiene un sentido pedagógico no solo por el campo disciplinar o profesional al que refiere en sí misma, sino, sobre todo, por el área, ciclo o eje en los cuales ha sido incluida.

Asimismo, el plan de estudio presenta un cierto ordenamiento secuencial para cursar las unidades curriculares al establecer las correlatividades de las mismas, sobre el supuesto de que la apropiación previa de ciertos contenidos es condición necesaria para poder abordar otros.

Finalmente, el plan de estudio en su estructura, puede dar cuenta del tipo de unidad curricular del cual se trata en cada caso. Si bien no hay consenso definitivamente establecido al respecto, las siguientes caracterizaciones podrían ser una cualificación genérica de cada una de las posibilidades habituales:

Asignaturas o materias: son formatos de unidades curriculares que se caracterizan por la enseñanza de marcos disciplinarios o multidisciplinarios de valor troncal para la formación y por brindar conocimientos, modos de pensamiento con relación a ellos y modelos explicativos de aquello a lo que se refieren como objeto propio.

Seminarios: son unidades curriculares que estudian problemas relevantes para la formación profesional, sobre todo, a partir de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Talleres: son unidades curriculares destinadas al desarrollo de competencias orientadas a la resolución práctica de situaciones, entendiendo la práctica no sólo como un hacer, sino como un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego los marcos conceptuales disponibles. La resolución práctica de

situaciones requiere la toma de decisiones y la elaboración de posibles soluciones para encararlas, eligiendo entre distintos cursos posibles de acción.

Prácticas: son unidades curriculares caracterizadas por la realización de trabajos de indagación e intervención en situaciones específicas afines al desempeño profesional, con el acompañamiento de un profesor/tutor³.

Y llegamos aquí al punto que nos interesa, las Prácticas como unidad curricular, como propuesta formativa.

2. Las unidades curriculares de prácticas en un plan de estudio

Cuestión de escarbar

*Busco en los rincones de los círculos,
bajo las puertas y dentro de los árboles,
en el interior de los abismos,
sobre las olas y tras los extremos,
en el reverso de los saludos,
cerca de los números y lejos del infinito.*

*Busco entre mis dedos,
en mi córnea,
en los escondites de mi esófago,
en el centro de las articulaciones,
en mi ombligo,
en mi caracol,
pero no...
parece que no viniste nomás.*

Jorge Steiman

2.1. La formación práctica

En el capítulo 2, abordamos las nociones de conocimiento teórico y conocimiento práctico como dos formas del conocer que requieren estar presentes en la formación profesional.

Al respecto, en Argentina, el universo es bastante heterogéneo: las investigaciones⁴ realizadas dan cuenta de casos en los que la racionalidad tecnológica y la supremacía del conocimiento teórico se constituyen en una tradición difícil de modificar y otros en los que se observan nuevas experiencias en las que el conocimiento del oficio tiene un lugar de privilegio sostenido desde experiencias de reflexión sobre la práctica, de trabajos desde narrativas, de talleres de análisis de prácticas. Sin embargo, salvo unas pocas excepciones, la mayoría de estas últimas se presentan aisladas, como propuestas de una cátedra, como trabajos incipientes y no como ejes articuladores de un plan de estudio.

La formación práctica en el sistema universitario argentino era hasta la sanción de la Ley de Educación Superior (LES), un ámbito de decisión exclusivo de cada plan de estudio y, en consecuencia, con muy baja promoción tanto desde el mundo académico como de los ámbitos de la administración ministerial.

Hasta la década de 1990, resultaba habitual observar que ciertas carreras universitarias tuvieran prácticas fuera de la institución, sobre todo aquellas vinculadas a la formación del profesorado o las de pregrado que incluían un componente fuerte en torno al ejercicio laboral. Pero, asimismo, también era habitual observar que una gran cantidad de otras carreras no incluían trayectos que supusieran espacios de formación práctica en la línea del practicum de Schön (1987).

Esos planes con prácticas fuera de la institución, incluían en general la formación práctica dando por sentado que esa formación constituía un componente necesario aún a costa de mermar en algo el tiempo curricular destinado a la teoría. Pero este formato de prácticas presente en los planes de estudio de esas carreras, sin embargo, se concebía desde una lógica atomizada,

centrándose en una o dos unidades curriculares y no como un estructurante formativo.

A partir de nuevas concepciones en el campo de la Didáctica que irrumpen a mediados de los años noventa y también en parte porque la LES toma a la formación práctica como un tema relevante, ese universo se amplía dando lugar de primacía a la formación práctica, por lo menos en aquellas carreras cuyos títulos están regulados por el Estado bajo el resguardo de afectar el interés público.

En lo que atañe al respecto, obligó a pensar los planes de estudio desde un lugar poco habitual: incluir la formación práctica como parte integral de una carrera y no solo como una unidad curricular al final de la misma. Así se plantea, por lo menos para las carreras reguladas, el desafío de superar la tradición atomizada de las prácticas para construir una formación integrada.

El escenario se presenta también como un reto a resolver: tomar decisiones curriculares que hagan posible que la formación académica y los saberes que ésta involucra, teóricos y prácticos, se complementen e integren en los dos ambientes que se implican en la formación: la institución universitaria y los distintos ámbitos en los que se concreta el desempeño del trabajo profesional.

En cualquier caso, los aprendizajes de la práctica en situaciones reales de desempeño profesional, están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad al aprender haciendo de Dewey y los modelos contemporáneos que de allí se derivan, entre ellos, los referidos al aprendizaje en situación, el aprendizaje a través de la experiencia y el aprendizaje experiencial (Zabalza, 2011). En todos ellos se conjuga el valor del aprender a partir de la actividad que se realiza y la reflexión que esa experiencia suscita configurándose un proceso de círculos progresivos: a la práctica inicial le sucede la reflexión, la que a su vez da lugar a nuevas intervenciones más elaboradas sobre las que también se reflexiona, conformando una práctica cada vez más fundamentada.

La práctica en el plan de estudio trae aparejado además un sinnúmero de cuestiones organizativas. Se requiere decidir, acordar y resolver: los lugares y tiempos en acuerdo con los ámbitos en los que se desenvuelve; la articulación entre los calendarios académicos y los calendarios productivos o escolares o sanitarios o cualquier otro que se involucre; las formas de evaluar, etc. En todos los casos, el currículum en acción definirá estas cuestiones, pero nunca debieran

ser tan relevantes como para consumir toda la energía y hacer invisibles las cuestiones imprescindibles: no perder de vista que en la práctica se enseña y se aprende y que ello requiere ser posibilitado con un sentido definido.

Si bien es cierto que diversos organismos de la esfera del Estado son los que intervienen en la definición de los contenidos curriculares básicos y los criterios de formación práctica de cada carrera, el proceso de toma de decisiones para la determinación de los mismos, en la práctica, fue realizado a partir de las propuestas que hicieron llegar las propias comunidades académicas involucradas en una profesión, quienes fueron así en concreto, los verdaderos redactores. Al no contarse con glosarios previamente elaborados, se evidencian en las distintas carreras, criterios diversos en la interpretación del sentido que puede asignarse a “la intensidad de la formación práctica”.

Por ello, para analizar la propuesta de formación práctica en las carreras de grado del sistema universitario argentino, hay que remitirse a cada carrera en particular, a pesar que un cierto efecto cascada llevó a que en las propuestas de carreras reguladas nuevas, se tomaran los modos de resolución de la práctica que ya se habían propuesto en las anteriores aprobadas.

Los planes de estudio que a 2016 cuentan con regulación estatal son los siguientes:

Título	Norma
Médico	RM N° 238/99
Ingeniero Aeronáutico Ingeniero en Alimentos Ingeniero Ambiental Ingeniero Civil Ingeniero Electricista Ingeniero Electromecánico Ingeniero Electrónico Ingeniero en Materiales Ingeniero Mecánico Ingeniero en Minas Ingeniero Nuclear Ingeniero en Petróleo Ingeniero Químico	RM N° 1232/01
Ingeniero en Agrimensura Ingeniero Industrial	RM N° 1054/02

Continúa>>

Farmacéutico y Lic. en Farmacia Bioquímico y Lic. en Bioquímica Ingeniero en Agronomía Arquitecto Veterinario y Médico Veterinario Odontólogo	RM N° 254/03
Ingeniero Hidráulico Ingeniero en Recursos Hídricos	RM N° 13/04
Psicólogo y Licenciado en Psicología	RM N° 136/04
Biomédico Ingeniero Biomédico	RM N° 1603/04
Ingeniero Metalúrgico	RM N° 1610/04
Ingeniero en Telecomunicaciones	RM N° 1456/06
Licenciado en Ciencias de la Computación Licenciado en Sistemas/Sistemas de Información Licenciado en Cálculo Licenciado en Análisis de Sistemas Ingeniero en Computación Ingeniero en Sistemas de Información/Informática	RM N° 852/08
Geólogo Licenciado en Geología Licenciado en Ciencias Geológicas	RM N° 1412/08
Licenciado en Química	RM N° 344/09
Ingeniero Forestal Ingeniero en Recursos Naturales	RM N° 436/09
Ingeniero Zootecnista	RM N° 738/09
Profesor Universitario	RM N° 50/10
Biólogo Licenciado en Ciencias Biológicas Licenciado en Biología Licenciado en Biodiversidad Licenciado en Ciencias Básicas (Orientación Biología)	RM N° 139/11
Ingeniero en Industria Automotriz	RM N° 1367/12
Contador Público	RM N° 1723/13
Licenciado en Enfermería	RM N° 1724/13
Abogado	RM N° 3246/15
Licenciado en Genética	RM N° 244/16
Licenciado en Biotecnología Ingeniero en Biotecnología	RM N° 284/16
Ingeniero Ferroviario	RM N° 629/16

Cuadro 4: Títulos ingresados a la nómina del artículo 43 de la LES

En la definición de los criterios sobre intensidad de la formación práctica de estas titulaciones, puede verse en general que se menciona a la práctica desde dos tipos de referencias curriculares: como una actividad que forma parte de las unidades curriculares habitualmente llamadas teóricas y como una o más unidades definidas como Práctica Profesional Supervisada (PPS).

Referiré a ello en lo que sigue, denominando práctica como actividad curricular a la primera y práctica como unidad curricular a la segunda.

En el título de Médico, el primero que ingresó a la nómina del artículo 43, en la referencia a la práctica como actividad curricular, aparece un implícito reconocimiento al conocimiento práctico. La referencia a la práctica articulada con la teoría y en correspondencia con la práctica profesional del médico, la presentan con un lugar de entidad propia.

Asimismo, refiere a la necesidad de planificar las actividades de formación práctica a los efectos de garantizar la integración de las áreas formativas de la carrera, a desarrollarlas en los ámbitos que sean adecuados a ella: laboratorios, centros de documentación, ámbitos comunitarios y hospitalarios, etc., y a ser supervisadas, en todos los casos, por personal docente.

Respecto al tipo de recursos didácticos sobre los que se asientan las propuestas didácticas relacionadas con la formación práctica, refiere a actividades vinculadas a la resolución de problemas, estudio de casos, análisis de documentos y otras que hagan al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para encarar los problemas de la profesión.

En la carrera de Medicina, en la referencia a la práctica como unidad curricular, denominada “práctica final obligatoria” y con la aclaratoria que puede denominarse de diversas maneras, tales como internado rotatorio, pasantía u otras, sólo se especifica la cantidad de horas mínimas que debe tener y que de dicha carga, el 80%, deben ser “actividades prácticas”.

En los años 2001 y 2002, varios de los títulos de Ingenieros existentes al momento, ingresaron a la nómina del artículo 43. La práctica, en este caso, se presenta en cuatro modos necesarios de ser contemplados en los planes de estudio: “formación experimental”, “resolución de problemas de ingeniería”, “actividades de proyecto y diseño”, y “práctica profesional supervisada”. Claramente se explicita que las horas que se dediquen a ello no incluyen la

resolución de problemas tipo o rutinarios de las materias de ciencias básicas y tecnologías, en una alusión directa a la necesidad de pensar la práctica desde un lugar con identidad propia.

Sin embargo, a diferencia de la propuesta de Medicina y de esa diferenciación que se intenta clarificar, en algunos párrafos la práctica aparece como un derivado o una aplicación de la teoría evidenciando cierto eclecticismo en la consideración epistemológica de la misma.

En las carreras de Ingeniería al igual que en la de Medicina, en la referencia a la práctica como unidad curricular, solo se enfatiza la cantidad de horas que debe implicar y los ámbitos en los que se desarrolla. Hay una evidente mayor preocupación por explicar la práctica como actividad curricular que como unidad curricular. Posiblemente, se deba a que la práctica como actividad es una novedad en los planes de estudio, mientras que la otra, y al final de una carrera, tiene acuñada cierta tradición en las carreras universitarias.

Un año más tarde, en 2003, ingresan a la nómina seis nuevos títulos que fueron definiendo sus contenidos, intensidad de la formación práctica y estándares en Resoluciones posteriores.

En el de Ingeniero Agrónomo, si bien en el apartado correspondiente a la “intensidad de la formación práctica” hay un primer párrafo en el cual se explicita claramente que hay “saber teórico” y “prácticas”, omitiéndose el sustantivo “saber” con relación a la práctica, en párrafos posteriores hay referencias a ambos tipos de saberes sin hacer predominar a uno sobre el otro y hay un especial énfasis en concebir a la práctica desde un enfoque no reduccionista y totalizador.

Las propuestas de Farmacéutico, Bioquímico y Veterinario son similares a las de Medicina. Resulta evidente a esta altura del análisis, que las primeras presentaciones han sesgado fuertemente el terreno para las siguientes. Sin embargo, tienen algunas particularidades en las que conocimiento teórico y práctica se vinculan con lógica aplicacionista.

La presentación del título de Arquitecto guarda similitud con la de Ingeniería Agronómica, en una recurrente distinción entre el saber (teórico) y la acción (práctica). Con particularidad específica, se recupera con énfasis, la tradición de la experiencia práctica de la carrera, aunque, a pesar de que se hacen explícitos

criterios de integración de la teoría y la práctica y del aprendizaje como un proceso de reestructuraciones continuas a partir de los aportes que el saber disciplinar realiza a la experiencia de la práctica, los objetivos del Taller de Arquitectura son presentados desde un trabajo exclusivamente instrumental en el que parece primar la concepción de la práctica como aplicación del conocimiento teórico.

La presentación del título de Odontólogo expresa que los criterios de formación práctica se formulan considerando el perfil formativo y los contenidos. Sin embargo, tras este párrafo, le siguen otros que sólo indican unos porcentajes que deben cumplimentar la práctica como actividad y la práctica como unidad curricular a la que se denomina: “práctica profesional supervisada”. El resto del documento omite referencias epistemológicas, aún implícitas, a la práctica como componente de la formación.

Los títulos que ingresan en 2004 son Ingeniero Hidráulico, Ingeniero en Recursos Hídricos, Ingeniero Metalúrgico e Ingeniero Biomédico. En el año 2008 ingresan Ingeniero en Computación y en Sistemas. En el año 2009, ingresan Ingeniero Forestal, Ingeniero en Recursos Naturales e Ingeniero Zootecnista. En todos los casos los criterios de intensidad de la formación práctica son los mismos que se definieran para las Ingenierías que ingresaron en 2001 o en la Ingeniería Agropecuaria en 2003. Sin embargo, en el documento de la Ingeniería Forestal hay algunos otros párrafos que se suman en el apartado correspondiente. Y en uno de ellos, se observa, una explícita referencia a la reflexión sobre la práctica.

En 2004 ingresa también el título de Psicólogo. El documento replica la estructura semántica del de Odontología. Es el segundo documento que omite referencias epistemológicas a la práctica.

El título de Geólogo ingresa a la nómina en 2008. En el documento se evidencian dos fuentes en el apartado referido a “criterios de intensidad de la formación práctica”. Por un lado, se toma de las primeras Ingenierías los “ítems” –así textualmente se los denomina– especificados para la práctica como actividad y unidad curricular: “Formación experimental de aula y de campo, Resolución de problemas geológicos y Práctica Profesional Asistida”. Por otro, los “elementos que permiten evaluar la intensidad de la formación práctica” del documento de la Ingeniería Agronómica.

El título de Licenciado en Química ingresa a la nómina en 2009. En este caso, la estructura de presentación y el tipo de especificaciones son similares a los de Medicina.

En 2011, ingresa el título de Biólogo. En el análisis de este documento se reconoce como fuentes a aquellos anteriores que han enfatizado un lugar para la práctica no definido desde la lógica instrumental.

En los títulos que ingresan posteriormente no aparecen particularidades que ameriten ser destacadas.

En síntesis, se observan en el análisis de los documentos de los títulos que han ingresado a la nómina del artículo 43 los siguientes rasgos:

a) se evidencian documentos en los que se concibe a la práctica desde una racionalidad hermenéutica y otros desde una racionalidad técnica;

b) es recurrente la referencia al “saber teórico” pero en escasos documentos se hace mención a un saber práctico que, en general, se presenta como “práctica” a secas y, en algunas excepciones, como “conocimiento profesional” ;

c) si bien hay diferencias sustanciales entre los documentos que conciben a la práctica desde una racionalidad hermenéutica respecto a aquellos que la conciben desde una racionalidad técnica, no aparecen posicionamientos epistemológicos y/o curriculares fuertes y fundamentados tendientes a garantizar que los planes de estudio y las prácticas curriculares que de ellos se derivaren, promuevan experiencias formativas en uno u otro sentido;

d) en aquellos documentos en los que puede inducirse un posicionamiento hermenéutico de la práctica, resultan recurrentes las afirmaciones referidas al carácter totalizador, a las vinculaciones con los problemas profesionales reales, a la integración de la teoría y la práctica y a facilitar la interpretación de la realidad particular;

e) en extensión, es evidente una mayor preocupación por desagregar con mayor detalle un listado de contenidos que los “criterios de intensidad de la formación práctica” ;

f) en todos los documentos, el desarrollo más determinante se hace en pos de estipular claramente la intensidad de la formación práctica con referencia a la cantidad de horas que involucra en una expresa interpretación cuantitativa de la letra de la LES;

g) parece evidenciarse que la construcción del apartado “criterios sobre la intensidad de la formación práctica” ha sido pensada para las carreras de Medicina, Ingenierías ingresadas en 2001 e Ingeniería Agronómica y que luego la mayoría de los documentos correspondientes a carreras posteriores reproducen con ciertas adaptaciones lo que en ellas se ha definido;

h) la noción de praxis a la que refiriéramos con Carr (2002) en aquellos documentos en los que se hace referencia a la direccionalidad de la práctica sólo se la vincula a la deontología profesional en términos de “comportamiento ético profesional” ;

i) en un solo documento hay referencias a la “reflexión sobre la práctica”.

2.2. La PPS (Práctica Profesional Supervisada) en los planes de estudio: el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación

Luego de esta primera exploración, quiero presentarles un caso que investigué en el último tiempo y que considero tiene alto poder generalizador. Analicé los planes de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación que fueran creados o modificados en los últimos 20 años desde tres categorías analíticas:

-La modalidad curricular de las PPS: desde aquí, indagué el lugar que se le asigna a las PPS en el plan de estudio, y las modalidades de concreción que adquieren y surgió de este análisis una casuística que describe las características curriculares con que han sido previstas las PPS.

-Las intencionalidades manifiestas en torno a las PPS: desde este lugar, tomé las manifestaciones explícitas que se encuentran en las intencionalidades, los contenidos y/o las obligaciones académicas de las PPS y del resultado de este análisis construí otra casuística que presento y que da cuenta de diferentes modos de concebir las prácticas.

-La epistemología de la práctica: finalmente, analicé transversalmente cada plan de estudio para identificar a lo largo de toda la propuesta, qué epistemología de la práctica y qué referencias al conocimiento teórico y al conocimiento práctico, se enuncian. Consciente de que no hay una única racionalidad como sostén de un plan de estudio, los agrupé considerando aquella que, según mi propia interpretación, prima a lo largo de los diferentes apartados que componen el plan y sintetice aspectos comunes propios de cada racionalidad.

Intenté realizar así una radiografía que muestre el estado actual de las decisiones

curriculares que en torno a las PPS caracteriza a la formación de los Profesores en Ciencias de la Educación.

Creo que el resultado obtenido puede aportar fundamentalmente dos cuestiones: algunas categorías de análisis para trabajar con planes de estudio y una propuesta de elaboración de los mismos en lo que refiere a las PPS.

Pero además, considero que tanto las categorías analíticas como las interpretaciones que realizo desde ellas, pueden generalizarse para interpretar no solo otros campos disciplinares y profesionales sino también los modos de resolver curricular y didácticamente las propuestas de PPS de carreras universitarias.

Lo que les presento de aquí en adelante, es la casuística de cada una de las tres categorías antes descriptas.

2.2.1. La modalidad curricular de las PPS

La práctica profesional adquiere diferentes formatos en los planes de estudio. Focalizando el análisis de la presencia concreta de las PPS en la grilla de unidades curriculares o en el apartado en el que se las presenta, fundamenta y explica, se observan diferentes comportamientos curriculares: en un extremo planes de estudio que no les dan mayor importancia, al punto de ignorar a las PPS como componentes de la formación y en otro, los que las presentan como el eje que vertebra toda la formación. En medio de estos márgenes, aparecen todas las variantes que constituyen estos cinco casos:

-Caso 1: una PPS al final de la carrera . En estos casos están incluidas las propuestas que contienen el formato más clásico en la formación de profesores: el de concebir un trayecto formativo que culmina con una práctica de enseñanza, del tipo de Residencia Docente, que se concreta con prácticas supervisadas desde una única unidad curricular.

-Caso 2: dos PPS al final de la carrera . Este segundo tipo de casos es muy similar al anterior solo que en ellos, las prácticas de enseñanza se desdoblán en dos unidades curriculares, una para prácticas en la educación secundaria y otra para la educación superior.

-Caso 3: algún tipo de práctica previa y una PPS al final . Los casos tres y cuatro muestran los mayores niveles de innovación en el terreno de incorporar experiencias prácticas a lo largo de la formación y considerar, por ello, el valor del conocimiento práctico para la formación del profesorado. En el tercer tipo de casos, este trayecto incluye un solo tipo de prácticas de enseñanza con formato de PPS en el tramo final del trayecto formativo.

-Caso 4: algún tipo de práctica previa y dos PPS al final . Incluyen experiencias prácticas previas y la formación práctica se cierra con dos PPS en el último tramo del trayecto.

-Caso 5: sin prácticas de enseñanza . Están en este caso los planes de estudio en los que no aparece, por lo menos explícitamente, que haya algún tipo de experiencia práctica de enseñanza durante la formación.

El primer caso se corresponde con la asignación con formato de unidad curricular o de obligación académica de una PPS al final de la carrera. Este modo de concebir curricularmente a las PPS atañe al formato clásico que sostiene un orden secuencial en el aprendizaje en el cual, primero se apropia la teoría y luego ésta se lleva a la práctica a los efectos de ser aplicada. Este enfoque privilegia una racionalidad tecnológica en la que la práctica solo es vista como campo de aplicación de la teoría y no como generadora de conocimiento nuevo.

Hay dos tipos de resolución dentro de este caso que es interesante analizar desde el sentido que se asigna a las unidades curriculares que componen el plan de estudio. En alguno de ellos, las PPS aparecen como una obligación académica que debe ser cumplimentada una vez que se han aprobado la totalidad de las unidades curriculares que componen el plan de estudio. Aquí, se puede interpretar, prima una consideración de la teoría como totalidad estructurante de la práctica en la que el buen profesional es “el que sabe”. En otro, las PPS aparecen en la línea de correlatividad de las Didácticas. En este otro modo de definición curricular hay un ordenamiento diferente de la teoría: en tanto en la mayoría de los planes de estudio se enuncia que las Didácticas brindan el soporte instrumental, los requerimientos de la práctica proceden con exclusividad del manejo del soporte de herramientas necesario para el desempeño profesional. En este sentido la teoría no solo no se comporta como totalidad, sino que aparece como soslayada por el manejo de los instrumentos: el buen profesional es “el que hace”.

El segundo caso se corresponde con la asignación con formato de unidad curricular o de obligación académica de dos PPS al final de la carrera. Si bien el comportamiento de las PPS, el interjuego de la práctica y la teoría y las concepciones de buen profesional son exactamente iguales al caso anterior, decido tomarlo como uno diferente en aras a la consideración de los contextos en los que se desempeña la práctica. Para el Profesorado en Ciencias de la Educación, esto se resuelve en dos escenarios: con prácticas en la educación secundaria y prácticas en la educación superior. Referí antes al poder

generalizador de este estudio y en ello me asiento para darle al caso el valor de considerar los diferentes ámbitos de desempeño que son propios de una profesión. Aquí las PPS, además de compartir las características que son propias del primer caso, suman el hecho de ser concebidas como necesarias para contactar al futuro profesional con los diferentes contextos institucionales u organizacionales en los cuales podría desempeñar su profesión.

El tercero incluye algún tipo de práctica previa y una PPS al final y el cuarto algún tipo de práctica previa y dos PPS al final. Estos dos casos muestran mayores niveles de innovación en cuanto a experiencias prácticas a lo largo de la formación y a considerar el valor del conocimiento práctico. La práctica aparece siempre como unidad curricular o como obligación académica bajo dos modalidades: intervenciones afines a la profesión y a lo largo de la carrera en terreno y PPS al final, una o dos, según el caso. Se trata de planes de estudio en los que aparece vislumbrado, en algún sentido, el practicum de Schön (1987).

Es interesante analizar los modos de presentar esa diversificación de experiencias prácticas previas que da lugar a actividades ligadas al desempeño de la profesión aunque siempre desde el lugar de quien no la ejerce.

La observación ocupa un lugar importante. Identifiqué tres modos diferentes en que se consideran actividades de ese tipo. En una de ellas lo que se observa es el ámbito institucional u organizacional por excelencia en el que el profesional ejerce, que para el Profesorado lo constituye la institución escolar. Un segundo tipo de observación recae sobre los ámbitos específicos y actuaciones que no son los más habituales en el desempeño profesional del Profesorado tales como equipos de apoyo técnico o de gestión entre los cuales identifiqué variaciones cruzadas en lo que respecta al tipo de institución, al tipo de rol y al tipo de profesional involucrado. Finalmente, la observación clásica del aula en la que un profesional de la educación está enseñando, aunque aquí hay también algunas variaciones: sobre la actuación propiamente dicha, sobre los sujetos a quienes se enseña, sobre el ambiente en el que se desempeña, sobre los niveles de la escolaridad.

En algunos planes de estudio se prevén actividades que suponen la presencia del estudiante en ámbitos profesionales y en los que se privilegia no el lugar del que observa sino el de quien acompaña, ayuda o desempeña una tarea que el responsable primario le asigna.

Otro tipo de actividades vinculadas a la práctica se plantean como trabajos que según se desprende, pareciera se realizan en las aulas de las instituciones universitarias, y que suponen análisis de problemas de la práctica profesional o de encuadres normativos y organizacionales de las instituciones, utilización de herramientas de investigación cualitativa (entrevistas, biografías, historias de vida, etc.) y, en varios casos, ejercicios de programación y diseño.

Finalmente, se observan experiencias que se asientan sobre ejercicios de prácticas reflexivas. Destaco que las actividades previas constituyen aquí, más que experiencias aisladas entre sí, una secuencia curricular que ha previsto diferentes niveles de profundidad para que, finalmente desde las PPS, se concreten trabajos de análisis de la propia práctica profesional.

Decía que, además de estas actividades previas vinculadas a las prácticas, los planes de estudio incluyen una o dos PPS al final que se corresponden, en general, con unidades curriculares del tipo de Residencia Docente en uno o dos niveles del sistema escolar según el caso. La misma distinción que realicé para el caso uno y dos, se da aquí con los casos tres y cuatro. Se privilegia en éste, la posibilidad de que las PPS finales contacten al estudiante con los diferentes ámbitos en los cuales podrá desempeñar la actividad específica profesional propia del Profesorado: la docencia.

El quinto y último es el caso que se resuelve, por lo menos desde lo explícito en el plan de estudio, sin prácticas de enseñanza. Si bien encontré una sola carrera completa que se corresponde con este modo de definición, fue el que más interrogantes me suscitó. No es que el plan excluya cualquier tipo de experiencia práctica, de hecho, incluye propuestas que suponen la vinculación de los estudiantes con instituciones y actores sociales diversos, pero no prevé un tipo de práctica que incluya el desempeño específico de la titulación. Entre las hipótesis que no investigué, porque me desviaba del eje de indagación, me pregunté si acaso no se tratara de cierta amalgama entre las dos titulaciones que suele ofrecer el campo: la de Licenciado y la de Profesor. Desde aquí, el caso pierde valor para ser generalizado a otras titulaciones por lo que no hago especial hincapié en el mismo.

Analicé luego el comportamiento de los planes de estudio de CCC (Ciclos de Complementación Curricular⁵). Me interrogaba si, por tratarse de una propuesta curricular que requiere condiciones especiales de admisión (poseer un título docente previo) y ser de una duración más corta en años, las PPS tomaban un

formato diferente al de la carrera de grado completa. Del análisis realizado se desprende que los CCC no contemplan esta condición especial de modo alguno.

A lo largo del estudio identifiqué casi un problema ontológico con los CCC: no está muy clara su naturaleza y parecen solo definirse a partir de un acortamiento en la duración de una carrera. Observé varios indicios que parecen marcar eso: las unidades curriculares incluyen la presencia de contenidos que, a priori, pareciera que ya fueran portados por los estudiantes en tanto su condición de docentes, como por ejemplo, la caracterización de la institución escolar, la planificación o las metodologías generales de enseñanza; los reglamentos de la Residencia se formulan con las mismas características que se lo hace para un estudiante inexperto; la propuesta en las PPS no diferencia el tipo de propuesta ni se asienta sobre un tipo de práctica que ya el estudiante está llevando a cabo como es la enseñanza, más allá de los nuevos ámbitos para los cuales la titulación del CCC habilita.

En los casos que estudié, interpreté que se considera que una carrera previa que incluye un conjunto de disciplinas de corte pedagógico, es condición suficiente para ser complementada por otro trayecto que, a su final, titula a un profesional especializado en el campo educativo. En este sentido argumento en el estudio, que una titulación docente para el nivel inicial, primario o secundario, no refiere a la misma área disciplinar o profesional que los Profesores en Ciencias de la Educación.

Desde aquí propongo una revisión de la propuesta de CCC en el campo. Si bien abogo por los reconocimientos a los trayectos previos realizados por los estudiantes en cualquier terreno de lo profesional, no considero que ello pueda realizarse de modo automático en todos los casos, incluidos los de los especialistas en el campo educativo, por el solo hecho de haber estudiado una carrera previa afín, pero no específica⁶. En este sentido, creo que los CCC debieran construirse a partir de los efectivos saberes teóricos y prácticos que porta cada postulante.

2.2.2. Las intencionalidades manifiestas en torno a las PPS

Me importó analizar aquí el sentido que se le asigna a las experiencias de prácticas de enseñanza que han de tener los estudiantes durante un trayecto formativo. Podría sintetizar esta preocupación en las respuestas a las preguntas: ¿para qué incluir prácticas de enseñanza en el plan de estudio? o ¿qué se aprende en las prácticas profesionales?

Encontré un universo bastante heterogéneo. Traté de trabajar de manera diferenciada y como categorías de análisis, las intencionalidades, los contenidos y las obligaciones académicas de las prácticas. Pero me resultó bastante complicado decodificar en los planes de estudio estos tres componentes ya que las intencionalidades suelen aparecer soslayadas en los objetivos del plan o como contenidos; los contenidos aparecen como tales o como obligaciones; las obligaciones no aparecen, pero se las describe en algún lugar del plan y así en más.

Considerando las referencias que hay a las prácticas en un plan de estudio, definí a las intencionalidades como toda manifestación explícita que se hace en los mismos respecto al sentido que adquieren éstas en la formación y que se presentan dentro de la prescripción curricular bajo títulos específicos o como párrafos en los que se las caracteriza dentro de cualquier apartado.

En esa misma línea definí a los contenidos de las prácticas como las expresiones que refieren a las construcciones conceptuales o a los procedimientos cognitivos, de desempeño o de implicancias de valor definidos como aprendizajes mínimos propios de la o las unidades curriculares de prácticas profesionales en el plan de estudio.

Por último me referí a obligaciones académicas toda vez que identifiqué en el plan de estudio prescripciones que especifican pautas académicas de cumplimiento obligatorio dentro de la o las unidades curriculares de prácticas

profesionales.

Tomé para la categoría de análisis que titula a este apartado las intencionalidades y los contenidos asignados a las prácticas profesionales y desarrollaré en el siguiente las cuestiones ligadas a las obligaciones académicas.

Refiriéndome al sentido de las prácticas profesionales, no solo me encontré con distintas asignaciones según el plan de estudio de cada institución sino también en uno mismo. Traté así de analizar los sentidos y significados que desde lo explícito se manifiestan y los supuestos que subyacen en esos enunciados de sentido. Así, identifiqué casos con referencia a un tipo de racionalidad implicada en cada uno. Finalmente, decidí nominar a cada caso desde esa lógica desde la cual se presentan.

Resultó muy interesante esta construcción porque, a diferencia del cotejo anterior, con la modalidad curricular con que se presentan las PPS, donde la unidad de análisis la constituía cada plan de estudio en sí mismo, aquí la categoría analítica se desprende de las diferentes concepciones que aparecen en un mismo plan de estudio o en varios de ellos.

Creo estar dando cuenta de una parte importante de las diferentes concepciones desde las cuales puede pensarse la propuesta de PPS en un plan de estudio para cualquier campo profesional. Y, aunque trabajé con lo explícito, la lectura transversal que hice puso al descubierto tanto lo pensado como lo impensado, lo que se quiere decir como aquello que se escapa en el juego de las palabras, las intencionalidades conscientes como las ocultas pero arraigadas en el peso de las tradiciones. Por ello, cada lógica la caractericé a su vez con un implícito subyacente.

Sistematicé en el análisis ocho lógicas y consideré que en cada una de ellas había un implícito subyacente no explicitado suficientemente. Ninguna de ellas es pura. Por el contrario, en cada una se observan matices de las otras y, más aun, según el apartado del plan de estudio que se tome, puede que prime una lógica sobre otra, pero a la vez, puede que eso se revierta en un apartado diferente. Lo que categorizo aquí refiere a los distintos modos de expresión que identifiqué y no a la caracterización de supremacía de uno de ellos en cada plan de estudio. Las ocho lógicas son las siguientes:

-Lógica aplicativa: la PPS es para aplicar la teoría . Es la más instalada de las concepciones sobre la práctica. Se trata de aquellas intencionalidades que evidencian, desde una racionalidad eminentemente tecnológica, que la práctica es el lugar y el momento en el que se aplica lo aprendido desde la teoría a lo largo de la formación. Interpreto al implícito subyacente como: automatismo.

-Lógica evaluativa: la PPS es para demostrar lo aprendido . Cercana a la anterior, pero con un énfasis puesto en la evaluación, la caracterizo como aquella en la que la práctica adquiere sentido como una instancia curricular cuya finalidad es que los estudiantes demuestren a través de las PPS que se han apropiado del conocimiento teórico propio de otras unidades curriculares. Interpreto al implícito subyacente como: inversión formativa.

-Lógica del trabajo en serie: la PPS es para observar-planificar-ejecutar . Como las anteriores, también se sostiene en la racionalidad tecnológica. Concibe la práctica de la enseñanza como un proceso que es el resultado de un trabajo en serie y con linealidad precisa. El comienzo de la serie es la observación, continúa con la planificación, finaliza con la instrumentación de lo planificado. Cada nueva práctica de enseñanza seguirá la misma serie lineal. Interpreto al implícito subyacente como: dominio de la faz técnica.

-Lógica ejercitativa: la PPS es para ejercitar . Pertenece al mismo tipo de las tres anteriores en tanto supone el aprendizaje previo de la teoría. Su nota distintiva es considerar a la PPS como una posibilidad de ejercitar más que para demostrar o aplicar. Y ejercitar incluye la prueba, el error y la acumulación de experiencias a partir de ello. Interpreto al implícito subyacente como: acumulación.

-Lógica de la integración: la PPS es para integrar teoría y práctica . Reconoce a la teoría y a la práctica como dos identidades diferentes con entidad propia cada una que necesitan ser integradas. Las PPS cumplen básicamente con esa finalidad. Interpreto al implícito subyacente como: disociación.

-Lógica geográfica: la PPS es para estar en un lugar . Focaliza la actividad de los estudiantes en torno al solo hecho de estar físicamente presentes en un lugar en el que se hace algo vinculado con la profesión. El solo hecho de estar allí, en general con asignación de tareas de observación, es concebido como una condición favorecedora del aprendizaje en sí mismo. Interpreto al

implícito subyacente como: adecuación al ritual.

*-Lógica del desempeño: la PPS es para aprender las competencias docentes .
Da lugar al aprendizaje de las competencias propias del desempeño
profesional como unidad de sentido acentuando el aprendizaje de un hacer
que se construye a partir de la integración de diferentes componentes.
Interpreto al implícito subyacente como: conocimiento práctico.*

*-Lógica reflexiva: la PPS es para analizar y reflexionar . Considera que la
reflexión sobre la propia práctica es el eje formativo desde el cual se construye
la formación profesional en tanto que posibilita la mejora de la enseñanza en
las instancias de formación práctica. Interpreto al implícito subyacente como:
prácticas reflexivas.*

Las intencionalidades formativas en torno a las PPS



Fig. 14: Implícitos en las intencionalidades formativas en torno a las PPS

Denominé a la primera como la lógica aplicada. Éste es el modo más arraigado en la tradición universitaria de concepción acerca de la práctica y, por ello, la imperante más recurrente desde la racionalidad tecnológica. Se trata de esos modos de concebir las PPS en los que la práctica se piensa como un lugar y un momento al que se llega para hacer uso de la teoría aprendida. De este modo quedan excluidos aquellos problemas para los cuales la teoría no haya brindado marcos de referencia o modos instrumentales de procedimiento. Subyace en esta lógica una concepción neutral, objetiva y homogénea del campo de la práctica y de las relaciones sujeto-realidad en tanto se afirma sobre la consideración de creer que a todos les cabe la teoría por igual, que los problemas de la práctica son solo problemas instrumentales y que en ella se pueden aplicar reglas generales de comportamiento para obtener resultados previsibles. Y, en tanto prima la lógica de la aplicación, todo parece indicar que ésta es posible de ser realizada automáticamente si el estudiante está en dominio de la teoría con lo cual se puede llegar a la falsa conclusión que: una mala práctica es el resultado de la ausencia de teoría.

La segunda casuística es la lógica evaluativa. Considero este modo de concebir las PPS como la instancia curricular prevista para que el estudiante demuestre haberse apropiado del bagaje teórico propio de la carrera. Básicamente, tiene solo una sutil diferencia con la anterior ya que en ésta también prima la idea de la práctica como aplicación e instrumentación de la teoría propia de la racionalidad tecnológica. Analicé esta lógica con el implícito de la inversión formativa ya que asigna a una unidad curricular, habitualmente pensadas como espacios de aprendizaje, la connotación de ser uno de comprobación y evaluación.

También dentro del conjunto de las sostenidas desde la racionalidad tecnológica está la lógica del trabajo en serie. Con cierta recurrencia y de modos diversos se presenta a las PPS a partir de las actividades que en ellas se desarrollan. En la serie, inalterable, la primera tarea es la observación. El hecho de iniciarse en este tipo de actividad, se asienta sobre la necesidad de vincular a los estudiantes con los ámbitos de desempeño profesional para ver qué ocurre en ellos, para “contactarse con la realidad”. Subyacen aquí los rasgos de la neutralidad que proclama el tecnicismo: sin mediaciones de otra naturaleza, la observación contacta con la realidad profesional y permite que el estudiante, habiendo tomado un estado de la situación de lo que allí ocurre, pueda luego con la información procesada, realizar la segunda actividad de la serie: planificar. El

énfasis en esta segunda tarea, la de diseñar las intervenciones para garantizar un desempeño eficiente, es también un sostén discursivo de la racionalidad tecnológica. Finalmente, la serie se completa con la ejecución. La enseñanza, queda circunscripta así a un proceso que se afirma desde la planificación, acción central de este trabajo seriado y la docencia se reduce al dominio de la faz técnica.

La siguiente es la lógica ejercitativa. En tanto supone la apropiación previa de la teoría, se sostiene en la racionalidad tecnológica al igual que las anteriores. Sin embargo, hay en ella una nota distintiva que puede ser vista como un grado mayor de flexibilidad. Esta lógica no da por descontado que, sin mediaciones, se pueda poner en uso la teoría, tal como fue aprendida. Por el contrario, da lugar a la necesidad de ejercitar esa puesta en práctica. Esa posibilidad permite a su vez la de probar, la de ensayar, la de admitir que puede haber errores y volver a intentar. En este conjunto de ensayos y de pruebas y errores, el resultado es una acumulación de experiencias a partir de ello y un aprendizaje en parte diferenciado, de la aplicación rasa de la teoría.

Alejándose de la racionalidad tecnológica en estado puro, que es propia de las anteriores, la lógica de la integración, considera a las PPS como instancias curriculares que facilitan la composición entre la teoría y la práctica, reconociéndole, a cada una, identidad diferente y entidad propia. Sin embargo, no deja de concebírselas como específicas de caminos bien diferenciados en la formación: en las unidades curriculares de “teoría” se teoriza, en las de “práctica”, se practica, obviándose la posibilidad de admitir que se trata de formas de conocimiento que pueden estar presentes en cualquier tipo de unidad curricular a lo largo del trayecto formativo. La necesidad de definir un espacio que facilite la interacción entre ellas, parece ser el dispositivo que soluciona la unión entre estas formas de conocimiento que circulan por carriles separados y que parecen estar, naturalmente, disociados.

Denominé como lógica geográfica a un modo de concebir a las PPS en la que parece primar el estar presente en un “lugar” donde suceden hechos o procesos vinculados a la profesión. Esta lógica refiere a casos en los que la presencia in situ, básicamente observando, presupone ya mismo, que los estudiantes aprenderán algo vinculado a la práctica profesional. Hay varios implícitos presentes en esta concepción que desdeña explicaciones referidas a qué se hace luego con lo observado: con algún atributo de ingenuidad asignado a la tarea, la presencia garantizaría el poder observar lo problemático, lo complejo, lo que

puede desnaturalizarse; o el caso contrario, con atributo de adecuación al ritual, que permitiría observar los modos de resolver lo cotidiano, las formas de enfrentar los problemas, las rutinas y rituales que son propios de la profesión.

La séptima que describo es la lógica del desempeño. En todos los casos en que identifiqué la primacía de esta concepción, aparece como contenido a ser aprendido durante la cursada de la PPS, un listado de competencias que caracterizan al desempeño profesional. En ellas, tanto se vislumbra la inclusión de componentes de la teoría, como una definición que se asienta estrictamente sobre los problemas de la profesión. Observé que el conocimiento práctico, si bien no se explicita como tal en la mayoría de los casos, se lo referencia de algún modo y con relación a los saberes del oficio. Esta lógica da lugar al aprendizaje de las actuaciones profesionales como unidad de sentido, acentuando la incorporación de una serie de habilidades que se construyen a partir de la integración de diferentes acciones.

Por último, identifiqué una lógica reflexiva. En estos casos, lo decía en el apartado anterior cuando referí a ello también, observé que el plan de estudio define una secuencia curricular que ha previsto diferentes niveles de profundidad en los cuales las PPS incluyen trabajos de análisis de la propia práctica profesional. Desde esta lógica, hay un acento muy especial colocado sobre la reflexión sobre la práctica que se constituye como el eje formativo desde el cual se construye la propuesta curricular. La concepción reflexiva sobre la práctica, en tanto genera conocimiento, se asienta sobre la objetivación de la misma, ya sea la propia o una ajena, para reflexionar y analizarla.

2.2.3. La epistemología de la práctica

Analiqué la epistemología tratando de decodificar en el interior de los enunciados referidos a la práctica y al conocimiento práctico en los planes de estudio, los indicios que emergían de las ideas, de las palabras, de las afirmaciones. Para ello, tomé tanto las intencionalidades formativas del plan de estudio, habitualmente expresadas en los “objetivos de la carrera” o en la “fundamentación” que se hace de la presentación, como la descripción de las áreas con que se organiza el plan de estudio, las recomendaciones que se hacen especialmente para las PPS o sus contenidos mínimos.

Encontré vestigios de los tres tipos de racionalidad que presenté en el capítulo 2 y las distintas formas en que éstas se manifiestan. Y también observé casos en los que distintas racionalidades, aun contradictorias entre sí, se hacen presentes según sea el apartado que se analice.

En la mayoría de los planes de estudio, encontré más de un indicio que refería a diferentes posturas epistemológicas. Pero traté siempre de ver la transversalidad del plan para tomar decisiones respecto al agrupamiento partiendo del supuesto de la inexistencia de los modelos puros. Por ello, desde el título mismo que le di a cada grupo, quise hacer notar que no se trata de una racionalidad sino, en todo caso, de la supremacía de una por sobre otras.

Tres de ellos refieren a la supremacía de un tipo de racionalidad. En los casos que incluí en el cuarto grupo, no logré identificar una racionalidad que primara sino, según el apartado en cuestión, con igual fuerza aparecían posicionamientos en torno a un modo de concebir la práctica como a otro bien diferente. En este último grupo lo que no termina de dirimirse es la supremacía de una racionalidad tecnológica u otra de las otras dos, crítica o interpretativa.

Así, reuní los planes de estudio en cuatro grupos:

- Con supremacía de la racionalidad tecnológica
- Con supremacía de la racionalidad interpretativa
- Con supremacía de la racionalidad crítica
- Con indicios de diferentes racionalidades

Me detendré sobre tres indicios antes de pasar al análisis de cada uno de los casos. El primero es que particularmente me llamó la atención que, salvo una, todas las universidades privadas analizadas están dentro del grupo que denomino como de “la supremacía de la racionalidad tecnológica”. Ello nos interroga doblemente: ¿es una cuestión de corte ideológica?; ¿es una cuestión relacionada con alguna posible ausencia de actualización académica en los enfoques epistemológicos vigentes?; ¿es una decisión formativa? Ciertamente que nos resulta imposible responder a estas preguntas solo con la disposición de los planes de estudio, pero no por ello quería dejar de plantearlo.

La segunda cuestión que se presentó como sugerente es la fuerte presencia de la racionalidad tecnológica que se observa en muchas de las expresiones obrantes en la propuesta curricular de varios planes de estudio. Esto se da particularmente en el cuarto grupo, aquel que denomino como “con indicios de diferentes racionalidades” pero también, aunque en menor medida, en algunos casos de los otros dos.

Finalmente, observé, el predominio del conocimiento teórico como el conocimiento validado y la ausencia de referencias al conocimiento práctico como componente de la formación. Lo que estoy diciendo aquí no es que no haya previsiones formativas en torno al conocimiento práctico –de hecho lo referí como presente en el apartado anterior en las lógicas de desempeño y reflexiva– sino que en la mayoría de los casos, no se lo menciona como conocimiento.

Ahora sí, me detendré sobre las características que adquieren los planes de estudio según prime una u otra racionalidad. Incluí en el primer grupo a las propuestas en las que interpreté la presencia de una supremacía de la racionalidad tecnológica. Los rasgos distintivos que identifiqué en los planes que incluí aquí son:

a) las Didácticas y la PPS suelen formar parte de ciclos o áreas que llevan por nombre “Formación Docente” o “Área de Integración” o “Área de Formación Práctica” produciendo una disociación formativa entre los tipos de saberes con que se forma al docente: unos supuestamente teóricos y otros supuestamente instrumentales o prácticos;

b) el corte instrumentalista y de dominio de la prescripción curricular monopoliza los contenidos de las Didácticas en el plan de estudio, haciendo eje en la descripción de los diseños curriculares por niveles de escolaridad y en las herramientas útiles para la enseñanza;

c) las PPS están concebidas como espacios de aplicación de la teoría a la cual se ve como única fuente de conocimiento con asentamiento en formas dogmáticas afines a las verdades previamente reveladas o científicas con el atributo del conocimiento como entidad;

d) la disposición previa de la teoría aparece como una condición ineludible para realizar cualquier acción práctica y los ámbitos de ésta se definen como espacios de puesta en uso del conocimiento teórico previamente acumulado;

e) el conocimiento teórico es el único validado y el valor asignado al conocimiento práctico –que en ningún caso se lo denomina en términos de conocimiento o saber– está negado o se circunscribe a la adecuación a las rutinas de la profesión;

f) las PPS se definen mayormente sin contenidos o cuando los incluyen, se formulan con enunciados que refieren a las pautas que las regulan, haciendo primar las normas sobre su instrumentación; en otros casos, se los define a partir de objetivos, lo que hace suponer que se asigna a la práctica el hacer y no el teorizar ya que el resto de las asignaturas siempre incluyen contenidos;

g) el paradigma normativo-instrumentalista define la actividad que se propone en las PPS en las que se sistematizan criterios acerca de cómo observar, planificar o diseñar la metodología, para luego aplicarlos “correctamente”;

h) la observación tiene entidad y valor en sí misma en tanto permite familiarizarse con una institución como es la escuela;

- i) la institución educativa nunca aparece dimensionada desde las experiencias previas que los estudiantes tienen en ella sino como una organización ajena y desconocida;
- j) se opera un reduccionismo de la práctica docente al circunscribirla a las tareas de observación, planificación y desarrollo de actividades áulicas;
- k) la práctica de enseñanza llevada a cabo por los estudiantes es definida como una ejercitación sostenida en la repetición o como trabajo de inmersión en la escuela o como aplicación de lo aprendido en la formación;
- l) cuando se incluyen actividades de práctica previas a las PPS, se resuelven con tareas de observación, de diseño o de visita;
- m) la intervención didáctica se determina desde fuera de los sujetos ya que los métodos están previamente definidos y la tarea de los estudiantes se limita al buen criterio de saber seleccionar la metodología adecuadamente y aplicarla con sistematicidad;
- n) el desempeño del practicante se valora por bueno o malo a partir del cumplimiento o no de criterios previamente seleccionados;
- o) se elaboran Reglamentos para la Práctica en la que se norma el comportamiento de los estudiantes con relación a lo formal, al cumplimiento de los horarios, a la elaboración de planes de clase, a la presentación de la carpeta de prácticas, a las grillas de observación que se deben utilizar.

El segundo grupo de planes de estudio, incluye a aquellos en los que consideré la presencia de una supremacía de la racionalidad interpretativa. Identifiqué en ellos las siguientes características:

- a) los planes de estudio privilegian ejes vertebradores desde la práctica, que recorren de manera longitudinal, progresiva y constante la currícula o que funcionan como articuladores e integradores de las otras unidades curriculares de manera horizontal;

b) los contenidos de las Didácticas en el plan de estudio incluyen enfoques que privilegian la interpretación de las prácticas de docentes reales y particulares y el análisis de casos;

c) las PPS están concebidas como procesos de aprendizaje, complejos y multidimensionales y como espacios de reflexión, análisis y producción de conocimiento en contextos diversos; vinculadas a las tareas de enseñanza, se proponen realizar una lectura y análisis de la realidad tanto como de las propias prácticas;

d) la práctica es concebida como generadora conocimiento y como campo de aprendizaje; los problemas de la práctica se definen como complejos e indeterminados por lo que se desdeña la posibilidad de resolverlos con la aplicación de procedimientos mecánicos; la práctica misma es vista como una fuente de aprendizaje que permite apropiarse de ciertos aspectos de la realidad según sea la interpretación que se realiza de la misma; la práctica permite construir teoría desde ella;

e) las PPS se definen mayormente con contenidos de la práctica reflexiva, de producción de conocimiento didáctico y de construcción del conocimiento profesional;

f) la actividad que se propone en las PPS se define a partir de considerar que la práctica es un campo problemático que exige la toma de decisiones más que la aplicación de recetas preestablecidas; la formación del docente reflexivo supone poner en posición analítica las decisiones, analizando situaciones de prácticas profesionales con diferentes categorías y niveles de análisis según sea el año de cursada;

g) se utilizan herramientas propias de la investigación educativa para el análisis de las prácticas docentes, para la observación y el análisis de la vida cotidiana de la escuela y el aula y para la formulación de problemas vinculados a la enseñanza; la observación siempre está acompañada del análisis y, por ello, ya deja de tener sentido en sí;

h) la escuela, las aulas y a otros espacios de intervención pedagógica son vistos como ámbitos para describir, narrar, comprender y reflexionar sobre ellas sobre la base de la propia experiencia, la observación y el registro de situaciones;

i) la práctica de enseñanza llevada a cabo por los estudiantes es definida a partir

de considerar una intervención en un campo problemático y diverso que requiere la interrelación entre teoría y práctica como instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje;

j) cuando se incluyen actividades de práctica previas a las PPS, se las plantea como trabajos de indagación y análisis en terreno que permiten la contrastación de marcos conceptuales y el estudio o resolución de situaciones que requieren un hacer creativo y reflexivo;

k) el desempeño del practicante se valora a partir de la reconstrucción de la experiencia subjetiva, los interrogantes que se formula, la desnaturalización de las decisiones y las prácticas, los vínculos que establece con su propia biografía escolar, la problematización de las prácticas, su análisis, reflexión y reconstrucción crítica.

En el tercer grupo de planes de estudio están aquellos en los que consideré la presencia de una supremacía de la racionalidad crítica. Identifiqué menos cantidad con esta condición que con la otras dos anteriores. Muchas de las características descritas para aquellos que definí con supremacía de la racionalidad interpretativa, se dan también en éstos, pero enfatizan además las siguientes particularidades:

a) el conocimiento que se suscita en la práctica es considerado como valioso; se lo define generándose a partir de las acciones que realizan los sujetos con origen en la conjunción sujeto-intereses sociales-medio y con proyección a transformar las realidades de esos tres polos;

b) las PPS definen sus objetivos en torno al conocimiento crítico y reflexivo de la situación educativa y de los factores socioeconómicos, culturales, políticos e institucionales; la elaboración de proyectos que tiendan a la transformación de estructuras educacionales; y a una práctica que responda a la necesidad y posibilidad de cambio de la sociedad;

c) la actividad que se propone en las PPS incluye la reflexión y el análisis de las prácticas y los modelos docentes introyectados que se reestructuran en tanto se ensayan soluciones estructurales con fundamento teórico y en el contexto de la

realidad;

d) se utilizan herramientas propias de la investigación educativa con especial hincapié en el análisis e interpretación crítica de los datos recogidos sobre la realidad socio-educacional;

e) el desempeño del practicante se valora en función de su actuación reflexiva, el análisis crítico del medio-económico-cultural y la propuesta de transformaciones profundas en el ámbito educativo.

Hay un cuarto grupo, numeroso también en el cual observé indicios de diferentes racionalidades.

En los tres grupos anteriores, la lectura transversal permitió interpretar la supremacía de una epistemología de la práctica por sobre otra. Pero en los planes de estudio que incluí en este cuarto grupo, no logré identificar una racionalidad que primara sino, cierto eclecticismo en una confluencia de vertientes diferentes. En todos estos casos, lo que no termina de dirimirse es la supremacía de una racionalidad tecnológica u otra de las otras dos, crítica o interpretativa.

En los planes de estudio de este grupo puede leerse que las PPS permiten validar las teorías aprendidas tanto como analizar la práctica docente en todas sus dimensiones; que entre los objetivos que se persiguen se propone la coherencia entre la reflexión y la acción así como la aplicación en la práctica de diferentes métodos; que en las PPS se ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y también que se analiza con criterio propio las distintas situaciones; que se aspira a una formación teórica y metodológica aplicada pero que demanda la toma de decisiones; que es tan importante desarrollar habilidades para planificar como para resignificar la prácticas; que hay que desarrollar el pensamiento crítico y que para ello se diseña un eje de la práctica en su faz instrumental; que los procesos de enseñar y aprender se fundamentan en una reflexión teórico-crítica y que se advierte que los estudiantes tienen dificultades para transformar los aprendizajes en herramientas útiles para la profesión; que la PPS es un espacio de producción y reflexión y que se pretende desarrollar la capacidad de la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes.

3. La práctica y el practicante

Cofres

¿Qué es lo que estás buscando?

*Solo tenés que abrir los cofres,
los que guardan tus secretos,
tu genética, tu herencia, tu dolor,
tus vidas de desdicha, tus muertes,
los soles que no te alumbraron,
las lunas que no enamoraste.*

¿Qué es lo que estás buscando?

*Tenés que abrir los cofres
y hurgar entre los trastos,
encontrar esos misterios bajo
tu ciencia, tu estilo, tu placer,
tus muertes al deploro, tus vidas,
los cielos tiernos que te cobijaron,
los suelos nuevos que te sostuvieron.*

¿Qué es lo que estás buscando?

*Está todo allí, en los cofres,
sólo se trata de saber sacar cada cosa*

*en el momento oportuno
y poder guardar cada cosa
para el momento apropiado.
¿Qué es lo que estás buscando
si el cofre sos vos?*

Jorge Steiman

3.1. El practicante y la escritura sobre la práctica

La figura del practicante desafía a toda lógica porque es y no es al mismo tiempo, un “bivalente” muy especial, un híbrido lo definió Perrenoud (2010); Barco (1996) solía relacionarlo con el Axolotl⁷ en referencia a un cuento de Cortázar. El ser practicante es en sí misma una entidad difícil de construir. Ni una cosa ni otra: ni docente, ni estudiante.

Y por ello, la posición de practicante en el campo de la educación es una posición delicada. Una condición que requiere ganar el lugar sintiendo que ese no es su lugar. No es que el aula sea algo desconocido para los practicantes. Sin embargo, la posición en el campo-aula, sí lo es. Además, es una posición en la que tienen que asumir un protagonismo que antes nunca han tenido.

Probablemente esa sea una de las razones por las que se dan conjuntamente y casi de modo indiferenciado, todo tipo de sensaciones: miedo, inseguridad, expectativa, nervios...

Y hay algo más. Junto a ese conjunto de sensaciones referidas a lo desconocido, está el miedo a lo sí conocido. En el capítulo 1 describí el mito del puro saber. Los años que han pasado los practicantes en la Universidad, han forjado en ellos una representación de la docencia en la educación superior muy vinculada a las notas distintivas de ese mito. Muchas prácticas docentes universitarias adquieren formas de intervención en las que se visibiliza el asiento sobre el contenido como nota diferenciadora de la práctica: la preparación de la clase no es necesaria, con el saber del tema alcanza.

El practicante, el bivalente, no es docente, pero se desempeña como tal. Y entonces, el dominio del contenido se le aparece como una figura desafiante. Y esta dimensión cobra mayor volumen aún si lo que se percibe es que el saber, define la posición en el campo. De allí que la pregunta-temor más recurrente sea: “¿qué hago si me preguntan algo que no se responder?”. El temor no se refiere tanto al “como salgo de esa situación” sino al “en qué posición quedo en el campo si me pasa eso”.

Quiero contarles algunas notas referidas a mi experiencia con practicantes. En las dos Universidades⁸ en las que trabajo, como parte de las obligaciones académicas que propongo desde la cátedra en el período de PPS, está la de ir acompañando las prácticas con la escritura. Por ello, los practicantes van construyendo un diario de prácticas en dos momentos analíticos: el del pensar la clase previa y el del analizar la clase ya dada.

Estas sensaciones de bivalencia, que manifiestan los practicantes, aparecen muy fuertemente marcadas en la primera escritura, en el primer diario. Luego éste será una especie de espejo en el que se van mirando a medida que transcurren las prácticas y piensan sus clases. La propia narrativa se torna así en una herramienta valiosa para la reflexión.

Sin embargo, inexorablemente, aparece explícitamente la dificultad que supone ponerse a escribir sobre uno mismo. Ese obstáculo suele superarse cuando el practicante logra entrometerse en aquello que constituye un “algo que contar” o cuando se traspasa la experiencia empírica para poder tomar distancia y se reconstruye la experiencia de la clase dada desde el lugar de quien reflexiona o analiza.

La escritura sobre las propias prácticas permite convertir en documento aquello que se ha vivido como experiencia en las aulas y en las escuelas. Lo que no se escribe es más probable que se lo olvide y no llegue a constituirse en puente para otras ideas ni en potencializador de otras experiencias.

Al escribir se reconstruye la práctica, permitiendo que otra lógica, la de la reflexión, ayude a pensar y pensarnos en ella y mejorarla. Escritura y reconstrucción crítica de la experiencia son procesos que se dan a la vez.

Sin embargo, no toda narrativa es de por sí reflexiva. La evidencia de la dificultad para analizar la propia práctica aparece también en los diarios de los practicantes.

Identifiqué en ese sentido y en algunos de ellos, ciertos matices que configuran una escritura alejada del interés analítico, aquel que sucede a la reconstrucción crítica de una experiencia. Por el contrario, en estos casos, prima un interés de otra naturaleza y, en consecuencia, no conlleva a una postura crítica posterior.

Quiero compartir con uds. estos matices que identifiqué en los diarios. Entiendo que el proceso de escritura que conlleva a una postura reflexiva, puede orientarse

mejor advirtiendo los posibles canales que puede tomar un escrito y que “entretienen” distraendo lejos de un lugar de reflexión y análisis de la propia práctica.

Los llamo “matices” porque no es que el escrito sea uniformemente así, sino que, por momentos, la escritura toma esa especie de desvío y pierde su eje en torno a lo reflexivo. Observo la presencia de cuatro matices:

-Matiz descriptivo

-Matiz evaluativo

-Matiz emotivo

-Matiz autojustificativo

El primero al que quiero referirme y es porque es el que observo con mayor frecuencia, es el matiz descriptivo. En estos casos, priman párrafos que describen sin derivar desde allí una posición analítica. Así se elude la posibilidad de interpretar la propia práctica para pasar a realizar una relatoría detallada de lo sucedido en ella sin cuestionamientos ni reflexión.

Lejos de la lógica de una descripción densa (Geertz, 2003) en las características que adquieren los registros etnográficos, cuando el relato adquiere contextura descriptiva, por el contrario, detalla el propio comportamiento, descontextualizado y sin referencias a significaciones interpretativas, tomando matices como el siguiente:

“Los aspectos a mencionar con respecto a la primera práctica son los siguientes: en la clase las alumnas se mostraron predispuestas a escuchar, participar, contestaron las preguntas que fueron realizadas, realizaron preguntas, comentarios y aportes” (Practicante A).

Cuando la descripción ocupa todo el lugar, el nudo sustantivo de la clase al que referí en el capítulo anterior y que habitualmente facilita la reconstrucción de la experiencia desde una posición analítica, no logra construirse. Por el contrario, la descripción, suele parcializar, siguiendo la cronología de la clase:

“Se parte de un repaso de la clase anterior retomando los conceptos vistos sobre (...). Se realiza la presentación del tema (...) a través de la pregunta (...). Se les informa sobre las distintas teorías (...). Se utiliza el pizarrón para escribir una primera clasificación global de las mismas. (...) Se les propone una actividad (...). Se vuelve a retomar las distintas teorías mencionadas (...)” (Practicante A).

En segundo lugar, y muy coincidentemente con una de las conclusiones a las que arribara Achilli (1986) en su trabajo en el Taller de Educadores⁹ identifiqué en los relatos analíticos párrafos que adquieren un matiz evaluativo.

Recurrentemente se observan enunciados, en los que se pone el foco en el valorar la intervención didáctica más que en el reconstruir y analizar la propia experiencia vivida. Las partes que adquieren esta característica toman en general estilos como este:

“En cuanto a la organización de la clase y los tiempos previstos para la explicación, el trabajo en grupos y para la puesta en común, los mismos fueron utilizados de manera apropiada” (Practicante B).

En otros relatos, sobre todo en aquellos elaborados tras las primeras intervenciones, identifiqué un acento puesto en el sentir más que en el analizar dando lugar a una particular manera de reconstruir la práctica en la cual priman los aspectos ligados a las sensaciones más que a las cogniciones. El entramado textual parece así seguir los vaivenes de un matiz emotivo:

“Sin embargo (...) silencio (...) ¿no recordaban? ¿Cuánto silencio soportó mi ansiedad? Decidí entregarles el juego que había preparado. Como la actividad la hacían en grupos me fui acercando y poco a poco comencé a sentirme más tranquila. Comencé a sentir que era un clima óptimo de trabajo” (Practicante C).

Finalmente, en algunos relatos de los practicantes observé un cuarto matiz que parece obstaculizar la posibilidad de poner en marcha un proceso de análisis: el posicionarse en el lugar de autojustificar el propio accionar o, en una variante, de autoelogiarlo. Identifiqué este formato que adquieren partes de los relatos como matiz autojustificativo.

“Primeramente, proyecté el video en el aula. Una vez finalizado pregunté a los alumnos qué pudieron observar e interpretar del mismo. Intercambiamos diálogos y opiniones. Después, el segundo video y utilicé la misma metodología. Resultaron conceptos interesantes cuya finalidad era recuperar sus conocimientos previos ya vistos en clases anteriores. Opino que si los alumnos escuchan el video y yo intervengo a medida que se lo está viendo, eso entorpecería el audio” (Practicante B).

El matiz autojustificativo da al relato un asiento también de tono básicamente descriptivo. Pero a diferencia de éste, que solo describe, agrega componentes que explican, casi a modo de defensa de un ataque inexistente, el por qué se hace lo que se hace.

“Pude acompañar los conceptos con ejemplos, que creo que les ayudó a comprender bien el tema, soy de dar muchos ejemplos, pero creo que eso ayuda a que comprendan mejor, me gusta dar ejemplos bien concretos, que permitan ver claramente el concepto que estoy explicando” (Practicante D).

3.2. El practicante y el análisis de la propia práctica

Finalmente quiero compartir con ustedes algunos extractos de los diarios de los practicantes en los que la escritura hace eje en el análisis de la propia práctica.

Sería demasiado extenso poder mostrar esto ya que se trata de todo un entramado en la escritura desde la cual los practicantes hilvanan, desde la proyección de la clase a dar o desde la reconstrucción de la experiencia de la clase dada, su análisis acerca de esa práctica. Sin embargo, aun con esta limitación de tener que seleccionar solo un párrafo me parece interesante compartirlo.

Quiero dejar bien en claro que estoy refiriéndome a los relatos de los practicantes y no a los practicantes en sí. Esto es que, lo que presento no son tipologías de practicantes en situación de análisis de sus prácticas, sino diferentes modos de manifestación del análisis en sus relatos. Es más, también se observa que estos diferentes modos de manifestación del análisis de la práctica se dan en un mismo practicante.

Cuando me detuve a analizar el contenido de la reflexión sobre la propia práctica, observé que la mayoría de los relatos de los practicantes –a excepción de aquellos que quedaron atrapados en alguno de los matices que describí anteriormente como obturadores de la reflexión–, pueden analizarse desde algunas de las categorías descritas en el capítulo 4. La mirada analítica en los relatos, da cuenta de los dos ejes de la reflexión: en la acción y sobre la acción (Schön, 1987) y de los dos tiempos que menciona Perronoud (2010): prospectiva y retrospectiva. Y dentro de esta última, la reflexión retrospectiva, también se observan los dos niveles en que se presentan: en un primer nivel, es una reflexión que va sobre los fundamentos racionales de la acción y en un segundo nivel se llega a develar los guiones o disposiciones estables, la propia historia de vida, la identidad personal, los habitus de Bourdieu (2007).

Cuando la reflexión hace centro en cuestiones del orden de la propuesta didáctica –los fundamentos racionales de la acción–, la interpelación analítica

comienza y finaliza en la categoría didáctica que se selecciona como eje de la reflexión, haciendo foco en la forma en que se la utilizará o utilizó, en cómo hipotetiza que funcionará o funcionó o en las decisiones que se van tomando o que se tomaron al respecto.

Cuando los relatos de los practicantes centran la reflexión en torno a las propias concepciones internalizadas, se las interpela en tanto se identifica que allí se anclan las decisiones acerca de la intervención didáctica entramadas con los hábitos. Adoptaré genéricamente la denominación de concepciones para referirme indistintamente al conjunto de postulaciones, supuestos subyacentes, representaciones o creencias. En este tipo de relatos, existen indicios de la puesta en juego de una racionalidad interpretativa.

La evidencia de una determinada racionalidad no supone necesariamente un pensamiento instalado en una y sólo una manera de pensar el mundo. Como toda práctica social, también las prácticas de enseñanza, son un tipo de práctica que permite la contradicción porque ésta es inherente a la naturaleza humana. De modo que puede evidenciarse, cuando se intenta interpretar significados, que ciertos aspectos de la práctica parezcan asentarse sobre una determinada racionalidad y ciertos otros sobre otra.

Por otro lado, la idea de una racionalidad no supone una categorización absoluta. En todo caso, resulta más pertinente decir que, algunas partes de los relatos se acercan más a un determinado tipo de racionalidad que a otra o que, tienen mayoría de atributos de un determinado tipo de racionalidad que de otra.

Pero desde una u otra racionalidad, lo recurrente es que siempre el motor del análisis es fundamentalmente la pregunta hacia sí mismo.

“¿Ronda a mi alrededor la idea de un alumno/a desinteresado y sin compromiso en su tarea? ¿Me dejo llevar por apreciaciones y opiniones generalizadas acerca del desinterés y la desmotivación de los alumnos? ¿Los dejo construir su saber realmente, los animo a motivarse con la propuesta? Probablemente me dejo llevar y no me animo a apostar e ir más allá en esta primera clase. Puede ser que no confíe en mis posibilidades y en las de los otros. Me parece muy tajante, pero algo de eso hay” (Practicante C).

Las categorías que los practicantes seleccionan para entamar el análisis de su propia práctica, ya cuando hacen eje en la propuesta didáctica o cuando interpelan las propias concepciones, suelen ser variadas.

Cuando el centro está puesto en torno a la propuesta didáctica, lo más recurrente es la aparición de las categorías a las que me referí en el capítulo 5 desde la idea de las dos progresiones del pensar la clase: la del sentido y la del formato.

Y cuando el centro está puesto en las propias concepciones observé que esta forma de manifestarse, se da a su vez de dos maneras. En una de ellas, se interpelan las propias concepciones de modo directo como en este relato en el que, sin mediaciones, la practicante enuncia una concepción internalizada que según su consideración debe orientar su trabajo analítico:

“Yo sé que me cuesta mucho hacer el análisis. De hecho no me salía bien en los ejercicios que hicimos en la Facultad (...). Si tuviera que elegir el núcleo sustantivo para analizar mi clase sería mi posicionamiento como docente” (Practicante E).

El otro modo en que se manifiesta el análisis de las propias concepciones es de modo indirecto: se llega al foco de una concepción internalizada (en el ejemplo que sigue la idea del “otro”) a través de la mediación que realiza una categoría didáctica (la formulación de preguntas):

“Luego de haber escuchado mi primera clase de práctica, lo que más llamó mi atención fue la formulación de las preguntas, particularmente por el poco tiempo de espera que otorgaba a las alumnas para que pudiesen responder. (...) En lugar de esperar, ofrecía la respuesta directamente. (...) Pienso (...) ¿Qué lugar le doy al otro en la clase?” (Practicante F).

Dentro de estos dos conjuntos que acentúan el análisis sobre las propias concepciones internalizadas, identifiqué algunas de las que se presentan con mayor recurrencia: los paradigmas teóricos del campo, la relación teoría-práctica, la enseñanza, la docencia, el alumno... Desde los relatos aquí van algunos ejemplos:

“No tengo dudas que en este momento la clase se volvió normativa, y yo terminé haciendo lo que intenté no hacer: dar yo las explicaciones acerca de cómo debían resolverlo” (Practicante G).

“Realmente se movilizaron mis esquemas de pensamiento en el sentido de visibilizar que jamás se me habría ocurrido porque estaba pensando la clase como si necesariamente lo ‘práctico’ debiera suceder a lo ‘teórico’, como dos momentos. Creo que a partir de esto pude develar aunque sea un pequeño ocultamiento sobre mi saber pedagógico” (Practicante H).

“Diciendo esto reflexiono acerca de la idea que tengo acerca de lo que yo creo que es enseñar. ¿Enseñar es dar los temas nuevos sin importarme si las alumnas lo entienden?” (Practicante I).

“Tomando en cuenta lo que vimos en el teórico podría decir que actué en consonancia con mi habitus: solo me importó mostrarme segura con el conocimiento y por eso estuve solo atenta a la teoría, mi teoría. ¿Los alumnos?: convidados de piedra” (Practicante J).

Indefectiblemente el contenido del análisis de la clase toca cuestiones del orden de la propuesta didáctica de la misma. Las diferencias se marcan, tal como lo decía más arriba, en que en algunos relatos de los practicantes se evidencia un trascender la categoría didáctica para interpelar las propias concepciones internalizadas y en otros, el detenerse en la categoría didáctica para interpelarla

como tal, básicamente, desde la instrumentación.

En lo que sigue, les presento algunas de las categorías didácticas que aparecen con mayor frecuencia.

Las derivaciones de la oralidad de la clase dan lugar a algunas interpelaciones a la propia práctica haciendo eje en ello: ya por el ritmo o la velocidad, ya por los momentos prolongados de silencio, ya por los titubeos, ya por las muletillas.

“Además hice muchos silencios entre unas frases y otras. Me parece que eso no está bien para pararse frente al curso” (Practicante E).

Los componentes de la progresión del sentido (sentido pedagógico, categorías conceptuales del contenido y desafíos cognitivos) aparecen con mucha frecuencia:

“(…) no me di cuenta en el momento, pero hubiera sido bueno que aquí hubiera relacionado más Freire con cuestiones concretas de la enseñanza, para que los alumnos le encuentren el sentido a esta clase, porque al final me parece que enseñé Freire para Freire y no para los alumnos” (Practicante F).

Del mismo modo, se observan referencias a los componentes de la progresión del formato (formato de actividad, recursos, tiempo).

“A la distancia reflexiono: ¿Por qué no surgió el debate? ¿Mis preguntas fueron dirigidas? (...) Tal vez hubiera salido si usaba repreguntas para que confronten entre ellos” (Practicante K).

No quiero aburrir con esto. Podría mostrar cientos de ejemplos. Pero creo que con éstos ya es suficiente.

Ser un docente reflexivo es algo que se construye, no con lo cual se nace. Por lo tanto, requiere esfuerzo y sistematización, pero por sobre todo convicción.

Mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo rescatamos de Dewey (1961) en el capítulo 4 como condiciones de la acción reflexiva. Claro que esa apertura requiere el convencimiento previo: no solamente querer llegar a ser reflexivo porque así lo dice la teoría, sino haber hecho de la reflexión sobre la práctica la forma de ser docente.

Si estamos en ese camino, sabemos que la interpretación de las propias prácticas cuando pensamos y escribimos respecto de ellas, nos acerca a la posibilidad de analizar, de sacar conclusiones, de seguir problematizándolas, de reflexionar.

Extroducción

Cosas

*los atacantes del amor
enmascarados por el mundo
asaltan la calle*

*cuidado son terribles
aman como porfiados
quieren de pura voluntad*

*o la memoria les funciona
de modo tal que les importa nada
el odio el gran castigo
y besan contra todo*

*contra todos también confiando
que alguna vez alguien alguno
empuñe su ternura
empiece a fusilar*

Este capítulo se centró en la formación de profesionales en los ámbitos universitarios desde la dimensión curricular. Con una primera referencia a la noción de currículum y los vínculos con la escolarización desde una perspectiva sociológica, en los apartados siguientes analizamos los componentes de los planes de estudio y, en particular, el problema de la formación práctica y la resolución que se le ha dado a la misma en las carreras cuyos títulos ingresaron a la nómina del artículo 43.

Luego aparecieron las voces que contaron pequeñas historias: las voces de los planes de estudio que narraron algunas de las formas en que la formación práctica es concebida desde lo curricular y las voces de los practicantes que nos permitieron compartir, aun desde otro tiempo y otro lugar, sus experiencias de análisis sobre la propia práctica.

Ahora debieran aparecer las propias historias, las de cada uno. Las historias que nos contamos a nosotros mismos, la historia que vamos construyendo de nuestro propio trabajo, la historia de nuestra práctica.

Y estaría oportuno empezar a recontar esa historia en clave de una práctica reflexiva. A lo largo de este libro he tratado de ayudar a ello dando señales, proponiendo ideas, teorizando y contando experiencias que se vinculan a mi propia historia, a mi propia práctica.

Este viaje recién comienza. Habrá que empuñar la ternura nomás.

1En el capítulo 1, también en una nota al pie, definí “unidad curricular” como una instancia formativa que organiza la enseñanza y los distintos contenidos de la formación, y que adopta distintos formatos pedagógicos tales como “asignaturas o materias”, “seminarios”, “talleres”, “prácticas”, etc.

2Se los suele reconocer como títulos de carreras del artículo 43 tomando el artículo de la Ley de Educación Superior que norma este aspecto.

3Este modo de denominar las unidades curriculares es el que definimos con el equipo de Currículum del INFOD durante el año 2007, bajo la coordinación de María Cristina Davini.

4Lencina, Verna & Romero (2015); Alliaud & Guevara (2014); Barcia (2011); Anijovich, Capelletti, Mora & Sabelli (2007), entre otros. También Zabalza (2011) aunque no refiere al caso argentino.

5Se trata de carreras de Licenciatura o Profesorado universitario de aproximadamente dos años de duración que exigen contar para su ingreso con un título previo de educación superior no universitaria afín al campo disciplinar de la titulación que el CCC otorga.

6En los planes de estudio analizados, un CCC de Licenciatura en Educación o en Ciencias de la Educación requería solo como condición de ingreso poseer un título docente de cualquier especialidad.

7El cuento de Cortázar (2014) que lleva ese nombre dice: “En la biblioteca Saint-Geneviève consulté un diccionario y supe que los axolotl son formas larvales, provistas de branquias, de una especie de batracios del género amblistoma. Que eran mexicanos lo sabía ya por ellos mismos, por sus pequeños rostros rosados aztecas y el cartel en lo alto del acuario. Leí que se han encontrado ejemplares en África capaces de vivir en tierra durante los períodos de sequía, y que continúan su vida en el agua al llegar la estación de las lluvias”.

8UNSAM y UNLZ.

9Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Bibliografía citada

Abbagnano, Nicola (1975). Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

——— (2002). Proceso de investigación e intersubjetividad. Trabajo de campo socioantropológico. Manuscrito no publicado, Cátedra Metodología, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Alen, Beatriz (2004). La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Programa “Elegir la docencia”.

Alliaud, Andrea (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En M. C. Davini. (coord.), De aprendices a maestros. Buenos Aires: Papers Editores.

Alliaud, Andrea & Guevara, Jennifer (2014). La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio. Argentina: UBA.

Alterman, Nora & Coria, Adela (2014). Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Córdoba: Editorial Brujas.

Anijovich, Rebeca; Capelletti, Graciela; Mora, Silvia & Sabelli, María José (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, N° 9, pp. 235-249. Buenos Aires.

Ardoino, Jacques (1987). La intervención institucional. México DF: Folios.

Aristóteles (2004). *Ética a Nicómano*. Madrid: Alianza Editorial.

Atkinson, Terry & Claxton, Guy (2002). El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro.

Baquero, Ricardo (1998a). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

——— (1998b). La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky. *Psykhé*, Vol. 7, N° 1. Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

——— (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, Año IV,

Nº 9. Universidad Nacional de Rosario.

— (2002). La transmisión educativa desde una perspectiva contextualista. Manuscrito no publicado, Posgrado de Gestión Institucional. Buenos Aires: FLACSO.

Baquero, Ricardo & Terigi, Flavia (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes Pedagógicos, Nº 2. Buenos Aires: UTE-CTERA.

Barcia, Marina I. (2011 agosto). Las prácticas de la enseñanza en la formación en el profesorado en Ciencias de la Educación. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Universidad Nacional de La Plata.

Barco, Susana (1989). Racionalidad, cotidianeidad y didáctica. Ponencia presentada en las 1ª Jornadas Regionales de Didáctica. San Luis: UNSL.

— (1996). Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. En A. Camilloni; G. Riquelme & S. Barco (ed.), Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

— (1998). Currículos universitarios de Formación docente o la viga en el ojo propio. Ponencia en el Congreso Nacional de Formación Docente. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Formación Docente.

—— (2002). Plan de estudios, disciplinas universitarias y prácticas docentes. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional del Comahue.

Barthes, Roland (1974). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes; H. Eco; T. Todorov et ál., *Análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

—— (1989). *Mitologías*. México DF: Siglo XXI.

Basabé, Laura & Cols, Estela (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (comp.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Batallán, Graciela (2007). Docentes de infancia. *Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Bella de Paz, Leonor; Sanjurjo, Liliana; Alfonso, Iris & Caporossi, Alicia (2004). Los diarios de clase: la construcción del conocimiento profesional. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y III Simposio Internacional sobre las Relaciones entre la Teoría y la Metodología en la Investigación Educativa. Universidad Nacional de Luján.

Bernstein, Basil (1989). *Clases, códigos y control*. Volumen I. Madrid: Akal.

—— (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bertaux, Daniel (2001). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bloom, Benjamin & colaboradores (1979). Taxonomía de los objetivos de la educación La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo.

Bourdieu, Pierre (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo.

—— (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

—— (1999). Meditaciones pascalianas. Barcelona: Anagrama.

—— (2003). El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama.

—— (2006). Autoanálisis de un sociólogo. Barcelona: Anagrama.

—— (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre & de Saint Martin, Monique (1998). Las categorías del juicio profesoral. Propuesta Educativa, Año 9, N° 19. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre & Gross, Francois (2003). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc (1995). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI.

Busquets, María B. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México DF: Paidós.

Camilloni, Alicia W. de (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las teorías didácticas actuales. En A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Carli, Sandra (2012). El estudiante universitario. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carr, Wilfred (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Chevallard, Yves (s.f.). Acerca de la noción del contrato didáctico. Manuscrito no publicado de la Faculté des Sciences Sociales, Université de Strasbourg.

(Traducción s.r.).

—— (1997). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Clark, Christopher (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrok (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós.

Colombo, Eduardo (1993). *El imaginario social*. Montevideo: Edit. Nordam.

Cornbleth, Catherine (1990). La persistencia del mito en la Educación del profesorado y en la enseñanza. En T. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.

Cullen, Carlos (2004). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires: La Crujía.

Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

—— (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

—— (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, María Cristina (coord.) (2002). De aprendices a maestros. Buenos Aires: Papers Editores.

de Alba, Alicia (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dewey, John (1958). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.

—— (1961). El hombre y sus problemas. Buenos Aires: Paidós.

—— (1989). El conocer y lo conocido. Barcelona: Paidós.

—— (1994). La reconstrucción de la filosofía. Barcelona: Planeta.

—— (2007). Cómo pensamos. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, Ángel (1986). Didáctica y currículum. México: Nuevomar.

Diker, Gabriela & Terigi, Flavia (2005). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

—— (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Revista del Instituto e Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Miño y Dávila Editores.

—— (2002a). Problematizar las prácticas de enseñanza. Revista Perspectiva, Vol. 20, N° 02, pp. 467-482.

—— (2002b noviembre). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba: UNC.

—— (2011). Formar y formar-se en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, Gloria & Coria, Adela (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

—— (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Revista Páginas, N° 2, Publicación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba.

Eggleston, John (1989). *Teacher decision-making in de classroom*. London: Routledge and Kegan.

Elliot, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Entel, Alicia (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO- Miño y Dávila.

—— (2014). *Siete notas en torno al conocimiento en la Educación Superior*. Revista El Cardo, N° 12. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Erickson, Frederick (1997). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M. Wittrok (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós.

Etkin, Jorge & Schvarstein, Leonardo (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, Justa (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Feldman, Daniel (2001). *El contenido como conocimiento escolar*. Manuscrito no publicado. FFyL.UBA.

—— (2004). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.

—— (2010). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós.

Fenstermacher, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), La investigación de La enseñanza I. Barcelona: Paidós.

Figueroa Rubalcava, Alma (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En M. Rueda Beltrán & F. Díaz Barriga, Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. México: Paidós.

Freire, Paulo (1974a). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

—— (1974b). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fridman, Marcela (2000). Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores. Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año VI, N° 7. Rosario.

Furlán, Alfredo (1989). Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. México DF: ENEP-Iztacala-UNAM.

García Herrera, Adriana P. (1998). Aprendiendo a recuperar la práctica docente. El entrenamiento en la elaboración de registros. Revista La Tarea, N° 10. México DF.

Gargani, Aldo (1983). Crisis de la razón. México: Siglo XXI.

Geertz, Clifford (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Gimeno Sacristán, José (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José & Pérez Gómez, Ángel (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Giroux, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

—— (1992). Teoría y resistencia en educación. México DF: Siglo XXI.

Giroux, Henry; Penna, Anthony & Pinar, William (1981). Curriculum & instruction. Berkeley: Mc. Cutchan Pu. Co.

Goodson, Ivor (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículum. Revista de Educación, N°

295, pp. 7-37. Madrid.

—— (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.

—— (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Año 8, N° 19, pp. 733-758. México DF.

Gouldner, Alvin (1973). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guber, Rosana (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

—— (2002). *Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, Alicia (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreira Editor.

Gvirtz, Silvina & Palamidessi, Mariano (1998). *El ABC de la tarea docente*:

currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.

Habermas, Jürgen (1982). Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus.

Hamilton, David (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 1. Biblioteca digital OEI.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós Ibérica.

Hevía, Ricardo & otros (1990). Talleres de Educación Democrática. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Huberman, Michael (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan & K. Egan (comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Philip (1975). La vida en las aulas. Madrid: Morova.

—— (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.), Psicología Social II. Pensamiento y vida social.

Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Ediciones Paidós.

Kaplan, Carina & Ferrero, Federico (2003). Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. I, N° 1, pp. 121-136. General Pico, La Pampa: UNLP.

Langford, Glenn (1993). La enseñanza y la idea de práctica social. En W. Carr (comp.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.

Larrosa, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

—— (2007 octubre). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia expuesta en el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Lave, Jean (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Lencina, María N.; Verna, María A. & Romero, Tania (2015). *Las prácticas docentes en el currículum de la formación docente*. Argentina: Universidad

Nacional de Catamarca.

Litwin, Edith (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

—— (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, Elisa (comp.) (2000). El asesor pedagógico en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.

Lundgren, Ulf (1992). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.

Malet, Ana M. (2008). Didáctica y prácticas docentes en la educación superior. En Menghini & Negrín (comps.), Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Martini, María Silvia & Steiman, Jorge (2006 mayo). La narrativa en el portafolios. Una propuesta teórico-metodológica para las Prácticas en el primer año de las carreras de formación docente. Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba: UNC.

McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (1998). La narrativa en la enseñanza,

el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

—— (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

Melone, Carlos (2015). *Criticidad, Didáctica y otras yerbas*. Buenos Aires: Ficha de la cátedra Didáctica IV de la UNLZ.

Moscovici, Serge (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Orlandi, L. R. (1975). Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria. En B. Bloom; J. Hastings & G. Madeus, *Evaluación del aprendizaje*, Vol. 2. Buenos Aires: Troquel.

Pasillas, Miguel A. & Furlán, Alfredo (1988). El docente investigador de su propia práctica. *Revista Argentina de Educación*, Año VII, N° 12. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Pérez, Ángel & Gimeno Sacristán, José (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 42, pp. 37-63. Madrid.

Perrenoud, Phillippe (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Disponible en: [<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/>]. Fecha de acceso: 25 de abril de 2006.

—— (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Conferencia en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. (Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht).

—— (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Grao.

Pinar, William (1981). Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 3, N° 1, pp. 259-286.

Popé, Maureen (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En M. Carretero (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Popkewitz, Tomás (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Porlán, Rafael & Martín, José (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Diada.

Remedi, Eduardo & otros (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.

Rogoff, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch et ál., *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sanjurjo, Liliana (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, Liliana & Vera, Teresita (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Santoni Rugio, Antonio (1994). *Nostalgias del maestro artesano*. México: CESU.

Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

—— (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

—— (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schulze, Theodor (1993). *Pedagogía de orientación biográfica*. Revista

Educación del Instituto de Colaboración Científica, Vol. 48, pp. 78-100.
(Traducción s/r). Tübingen, Alemania.

Sirvent, María Teresa (1999). Problemática actual de la Investigación Educativa. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VIII, N° 14. Buenos Aires.

Souto, Marta (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Steiman, Jorge (2004). ¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

—— (2007). Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario? Exposición publicada en las Actas de las I Jornadas de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

—— (2008). Más Didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.

—— (2011). ¿Qué puede aportar hoy la Didáctica? Revista Novedades Educativas, Año 23, N° 249. Buenos Aires, Argentina.

—— (2016). Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la

formación universitaria. Revista electrónica Voces de la educación, Vol. 1, Año 1, pp. 99-107.

Steiman, Jorge; Misirlis, Graciela & Montero, Mónica (2006). Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina. En G. Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stodolsky, Susan (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Suárez, Daniel & Ochoa, Liliana (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Documento realizado en el marco del proyecto Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA, mayo de 2005. Buenos Aires.

Szczepanski, Jan (1979). El método biográfico. *Papers. Revista de Sociología*, Vol. 10, pp. 231-256. Disponible en: [<http://papers.uab.cat/article/view/v10-szczepanski>]. Fecha de acceso: 19 de mayo de 2015.

Tenti Fanfani, Emilio (coord.) (2010). *Estudiantes, y Profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones, expectativas*. Buenos Aires: INFOD-IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Torres Santomé, Jurjo (1986). El Diario Escolar. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 142, pp. 52-55. Madrid.

Vila Merino, Eduardo (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. En el Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. Disponible en: [<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6648>]. Fecha de acceso: 17 de octubre de 2014.

Wassermann, Sara (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Wertsch, James (1999). La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

Zabalza, Miguel Ángel (1991). Los diarios de clase. Barcelona: PPU.

——— (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, N° 354, pp. 21-43. Madrid.

Zeichner, Kenneth (1982). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: “Factors related to reading performance”. Wisconsin, EE.UU. (Traducción de Pablo Manzano Bernardes).

Literatura citada

Antelo, Raúl (1999). Oliverio Girondo. Obra Completa. Buenos Aires: Sudamericana.

Cortazar, Julio (2014). Final de juego. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Gelman, Juan (2007). Mundar. Buenos Aires: Seix Barral.

—— (2011). País que fue, será. Buenos Aires: Planeta.

Girondo, Oliverio (1968). Veinte poemas para ser leídos en el tranvía. Buenos Aires: Editorial Losada.

Leite, Julio (1997). Aceite humano. Buenos Aires: Editorial Parque Chas.

Lima Quintana, Hamlet (1993). Declaración de bienes. Antología. Poesía 1954-1992. Buenos Aires: Torres Agüero Editor.

Niño, Jairo (1998). Preguntario: poemario para niños. Bogotá: INCI.

Noe, Julio (1931). *Antología de la Poesía Argentina Moderna 1896-1930*.
Buenos Aires: El Ateneo.