

Problematizar las prácticas de la enseñanza¹

Gloria E. Edelstein

Resumen

Entiendo hoy imprescindible retomar el abordaje de este tema, objeto de estudio, núcleo de producción de la didáctica y eje de trabajo de docentes, formadores de docentes, investigadores y especialistas en el campo, ¿Porque digo retomar? Los procesos de Reforma en los sistemas educativos en el mundo, y nuestro país no es ajeno a ello, han enfatizado el análisis y como consecuencia, el desarrollo de cuestiones vinculadas a la gestión de las instituciones y a lo curricular, como ejes alrededor de los cuales se motorizan los cambios en el sistema educativo en su conjunto, soslayando con demasiada frecuencia, la referencia a las prácticas cotidianas, en particular las que remiten al aula, y por ende a la enseñanza. Desde esta visión, opto por centrar el análisis, alrededor de cuatro núcleos de problematización conceptual sobre el tema como aportes al debate sobre la cuestión: 1) Acerca del objeto. Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Sus relaciones. 2) El lugar de lo metodológico. La relación forma-contenido y su carácter fundante en los procesos de enseñanza. 3) Apresar la complejidad de estas prácticas. La necesidad de nuevos registros. 4) Los debates en torno a la reflexividad en dirección a la profesionalización del trabajo docente.

Palabras-clave

Práctica Docente; Práctica de Enseñanza; Forma/ Contenido; Nuevos Registros; Reflexividad.

Professora Titular Plenaria,
Escuela de Ciencias de la
Educación, Facultad de Filosofía y
Humanidades de la Universidad Na-
cional de Córdoba, Argentina. Li-
cenciada y Professora en Pedago-
gía y Psicopedagogía. Investiga-
dora nivel de Acreditación I.

Entiendo hoy imprescindible retomar el abordaje de este tema, objeto de estudio, núcleo de producción de la didáctica y eje de trabajo de docentes, formadores de docentes, investigadores y especialistas en el campo.

¿Porque digo retomar? Los procesos de Reforma en los sistemas educativos en el mundo, y nuestro país no es ajeno a ello, han enfatizado el análisis y como consecuencia el desarrollo de cuestiones vinculadas a la gestión de las instituciones y a lo curricular, como ejes alrededor de los cuales se motorizan los cambios en el sistema educativo en su conjunto, soslayando con demasiada frecuencia la referencia a las prácticas cotidianas, en particular las que remiten al aula, y por ende a la enseñanza.

Desde esta visión, opto por centrar el análisis en este caso, alrededor de cuatro núcleos de problematización conceptual sobre el tema como aportes al debate sobre la cuestión:

- Acerca del objeto. Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Sus relaciones.
- El lugar de lo metodológico. La relación forma-contenido y su carácter fundante en los procesos de enseñanza.
- Apresar la complejidad de estas prácticas. La necesidad de nuevos registros.
- Los debates en torno a la reflexividad en dirección a la profesionalización del trabajo docente.

Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Algunas notas distintivas.

Aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza es ya recurrente concebirla como actividad intencional. Actividad que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula.

En tanto práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

Sostenida sobre procesos interactivos múltiples las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de

las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

Desde la perspectiva teórica por la que se opta, la enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico; en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con el mismo; cultural y social en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la escuela una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos posibles.

Con base en este enfoque, no es posible pensar en una propuesta de enseñanza válida para todo campo de conocimiento ni en la homogeneidad dentro de cada uno de ellos.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de producción exige cada vez mayor profundización sobre la cuestión disciplinar. Esto plantea paralelamente, interrogantes sobre la necesidad de recuperar aportes interdisciplinarios en la búsqueda de respuestas desde múltiples sentidos a las problemáticas que surgen en el campo de la enseñanza.

Para avanzar en orden a una mayor claridad conceptual. De la práctica de la enseñanza a la práctica docente. Alcances y relaciones mutuas.

Las representaciones más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye su trabajo real. Cuando, se hace referencia a la acción docente se la contextualiza fundamentalmente en el aula que aparece como microcosmos del hacer. Espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe (REMEDI; FURLÁN, 1981) En muchos casos, se desconoce que a su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional.

La enseñanza, vincula básicamente con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos. Precisamente ese sería el campo en que se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética. Sin embargo, son numerosas las investigaciones que señalan que en las aulas muchas cuestiones rebasan esa toma de posición consciente.

Determinantes institucionales y contextuales marcan poderosamente la tarea de enseñar.

Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificandola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad. (EDELSTEIN; CORIA, 1995).

Desde esta perspectiva, si bien hoy sería difícil sostener explicaciones conclusivas válidas para todo contexto, sin el riesgo de efectuar burdas generalizaciones, interesa señalar algunos emergentes que serían recurrentes en este quehacer.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos.

El viraje del que se pretende dar cuenta tiene un peso significativo en los estudios sobre esta profesión, al punto que incide en la definición de sus notas esenciales.

Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que la misma esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

Me interesa avanzar desde esta hipótesis, en el análisis de las prácticas de la enseñanza, su complejidad y problematicidad. En este sentido resulta de interés diferenciar, razones que dan cuenta de ello desde niveles o escalas diferentes.

Desde un nivel de análisis de orden macro social, tales tensiones remitirían, recuperando aportes de diferentes autores como Hargreaves, Bonafe y Achili, entre otros, al contexto del cambio y las paradojas que con relación al mismo se expresan en el marco de la globalización.

El impacto de condiciones que regulan las prácticas (BONAFE, 1988), desde las políticas y su expresión en diferentes formas de regulación y prescripción; los discursos como expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica, discursos en gran medida contradictorios; las agenci-

as, como instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular, y con relación a ello el papel de la administración y el control, la elaboración y comercialización del material curricular, la producción de conocimiento pedagógico especializado; la multiplicidad y diversidad de escenarios que constituyen el contexto espacio-temporal de las prácticas y las representaciones y significaciones con que se dota ese contexto. Las culturas y los significados específicos que se producen en relación con la práctica de la enseñanza, creencias, mentalidades, asunciones arraigadas en los distintos agentes de la comunidad; el mercado y el control sobre la fuerza de trabajo, las fluctuaciones y el valor desigual de cambio en relación con las gradaciones y diferencias en el proceso productivo en la escuela; también las resistencias, es decir las formas de respuesta desde el sector docente a la hegemonía.

En este nivel de análisis, cabe asimismo aludir al tipo de organización en que esta práctica se inscribe: surcada por una red burocrática (normativas, prescripciones); parte de una organización jerárquica (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros); enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (valorización-desvalorización) (ACHILLI, 1988).

A partir de un registro de otro alcance se puede advertir que, en muchos casos fruto de pautas internalizadas, se generan representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer. Entre otras, el olvidar el atravesamiento de cuestiones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los alumnos o del grupo, cuando en muchos casos se está sujeto a visiones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno ideal; la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, donde los docentes, muchas veces al margen de su conciencia y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder asociado al control (desde el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido) (REMEDI, 1988; BECERRA, 1989).

Representación, esta última, que sería una de las ilusiones más potentes: considerar que, por efecto del compromiso moral que asume y por la valoración positiva de su tarea, puede quedar al margen de las

múltiples redes en que se juega el poder, que sólo se ejercería desde esta lectura en espacios ligados a la autoridad formal (la Institución, el Estado). El docente despliega su trabajo en un ámbito particular también de circulación de poder. En el interior de la red de relaciones que establece con los alumnos, que para mantenerse supone mutuos reconocimientos, se construyen espacios de micropoder, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia.

El desplazamiento de la centralidad del trabajo en torno al conocimiento se vuelve condición propiciatoria para que en la vida de las aulas se refuerce esta realidad casi ineludible. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función terminan por asociarse a la sanción y al control. La falta de problematización deriva en la dominancia de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad.

¿Qué hacer respecto de estas tensiones y contradicciones? Asumir, que las mismas se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica. Por la referencia a un sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de la institución donde trabaja.

Desde esta perspectiva, en la práctica profesional cobrará fuerza un pasado que difícilmente podrá transformarse si no se lo reconoce. De modo semejante a otras ocupaciones o profesiones, los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecerían como recurso constante.

Si se parte del modelo de “buen docente”, éste se visualizará como un ser ejemplar, digno de ser imitado. Así aprendió el docente a percibirlo en su recorrido por el sistema y, también en la práctica, como parte de su socialización profesional, continúa formándose a través de la experiencia que recoge de otros docentes. En este proceso la formación resulta de escaso impacto si no pone en cuestión los esquemas y matrices construidos, trabaja sus huellas, procurando la generación de esquemas de acción alternativos.

El lugar de lo metodológico en la enseñanza. La articulación forma – contenido.

La separación con que se percibe método de contenido, crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios

didácticos generales propios y autónomos que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de la diversidad del contenido.

Se llega a imaginar que los cambios en el enseñar pasan por lo metodológico sin un cuestionamiento de los contenidos, lo que genera al decir de Remedi, una falacia pensar que es posible continuidad en los contenidos y ruptura en lo metodológico (REMEDI, 1985).

El docente en este caso prioriza el aspecto técnico-instrumental al que caracteriza como elemento inmediato de resolución, entendiéndolo como fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirlo en objeto de reflexión. Esta visión del problema, todavía muy fuerte en las representaciones del docente en torno a su trabajo, origina numerosas contradicciones.

Desde una perspectiva diferente, se entiende que la tarea del profesor en el aula consiste, apoyándose no sólo en el dominio de técnicas sino también en el conocimiento de las ciencias y en particular del campo específico, en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Una clara línea divisoria respecto a los abordajes antes mencionados, es el considerar que el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado prioritariamente como un problema de conocimiento. Se entiende así, que es desde el contenido y asumiendo una posición interrogativa ante él, que es posible superar una postura instrumentalista sobre la cuestión.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción, exigen cada vez más profundización sobre la cuestión disciplinar. En las experiencias de formación se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza cuando no hay dominio previo de las estructuras sustantiva y sintáctica de las disciplinas. Al hablar de dominio, no se alude a un conjunto de conocimientos desarticulados sino a la necesidad de revisar enfoques alternativos de los que devienen configuraciones didácticas diferentes al traducirlos en propuestas de enseñanza.

En estos años, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza principalmente a dos razones: – la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de “malas” transposiciones; – la sistemática exclusión de conjuntos de saberes entre los que es más evidente, la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos.

Es claro, que estas observaciones que llevaron a plantear la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios, y hacerlo en el máximo nivel posible acorde a los desarrollos específicos de cada campo, en sí mismo, no ha significado el principal viraje en las nuevas propuestas.

Lo que resulta en este sentido realmente diferente, es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo. Es decir, la historia de desarrollo de la disciplina o área, la génesis de sus conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación en las mismas. Esto es fundamental para poder después avanzar en construcciones didácticas pertinentes a la vez que para contrarrestar el efecto de expresiones «didactizadas» en relación con el contenido.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que sólo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Es claro que, si un profesor no incorpora estas estrategias en sus procesos de aprendizaje de las disciplinas muy difícilmente pueda resolver la cuestión en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos. Doble exigencia para quien enseña, pues significa diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno con el objeto de facilitar la construcción de conocimientos. Exigencia que conlleva siempre, como requerimiento básico, articular en la tarea de enseñar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación.

Interesa entonces enfatizar, que hoy no es dable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en lo que defino como “construcción metodológica”.

Implica reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. Propuesta que deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Construcción que es relativa, de carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares

y en el marco de situaciones y ámbitos también particulares. Es decir, que se construye casuísticamente en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural. Que proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y aprender. Que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, que expresa intencionalidades. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entramado es fruto también de su trayectoria (de vida, académica, de trabajo) aún cuando pueda no ser objetivado. La adopción por el docente de una perspectiva (pedagógica, epistemológica, política, axiológica), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica (EDELSTEIN, 1994). Cabe al respecto señalar que entiendo también constituiría una falacia, el pensar que es posible hacer ruptura, innovar en la enseñanza, cambiando los contenidos y manteniendo intacta la propuesta metodológica.

Este planteo otorga al docente una dimensión diferente, deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados. De ello se infiere, la importancia asignada a imaginar diseños alternativos que ponen en juego multiplicidad y simultaneidad de factores a tener en cuenta que, en lo esencial, tienden a la reconstrucción del objeto de estudio con el propósito de que el alumno aprenda. Significa reconstruir los contenidos desde una nueva mirada, la mirada del otro marcada por la intencionalidad del enseñar.

Ante esta complejidad, cambiar los registros

Profundizar el conocimiento sobre las prácticas de este modo caracterizadas, requiere necesariamente cambiar los registros, suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales. Operar al decir de Agero, (1989) desde los campos de la lectura, la mirada, la escucha.

Ampliar la perspectiva de análisis, de prácticas de la enseñanza a prácticas docentes, supone reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su complejidad y problematicidad.

En este sentido, se recupera el enfoque socio-antropológico, y en particular de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1987) enraizada en la tradición antropológica redefiniéndola.

Redefinición que, entre las principales cuestiones, revaloriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico y de una adecuada armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando en este sentido distancia de los encuadres antropológicos clásicos (EZPELETA, 1987).

¿Por qué interesa esta perspectiva? El centro de atención es la escuela y el aula, escalas para observar-analizar la realidad educativa en procura de diferenciarse de posturas que operando desde una visión homogeneizadora y universalizante se definen en términos de desviación o ausencia respecto de la norma, no permitiendo reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se trata en cambio de no quedar atrapado en la referencia a atributos formales comunes que no permiten dar cuenta de realidades específicas.

En el marco de este enfoque, se sostiene básicamente que la mirada es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas, los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhibe la apertura a otros registros.

Así se va construyendo un sentido común “académico” que es la lente con la que se acostumbra a mirar la escuela y el aula. Categorías heredadas que no posibilitan dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan – procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros.

Tal dinamicidad se constituye en historia no documentada contraponiéndose muchas veces a la “historia oficial”, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución. Y es la historia no documentada, justamente la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque y que sienta sus raíces en la recuperación de “lo cotidiano” como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales. Aspectos que sólo es posible identificar a partir de indicios que es necesario descifrar.

En esta perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos, acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos; por ello se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que construyen desde

su lugar. Al respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que existen diversificados patrones de interpretación. Esto es posible en la medida que se procura una descentración de los propios parámetros, que se desabsolutiza el propio referencial.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, reglas de juego, etc. admite la descripción de tramas de evidencia diversa.

Por cierto que una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y análisis de situaciones de práctica de la enseñanza, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo, que en muchos casos las caracteriza.

Se entiende entonces que su adopción debe apoyarse básicamente en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen particularmente por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio. Ello reclama apelar a una posición de reflexividad permanente, lo que implica una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en el investigador como en los sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación. Sobre todo a partir de entender que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención.

Los debates acerca de las prácticas reflexivas, la reflexividad en dirección a la profesionalización del trabajo docente

Las propuestas que se desarrollan en el campo de la enseñanza y de la formación de docentes bajo el lema de la reflexión remiten a toda una constelación de ideas como la profesionalización de los enseñantes, la autonomía docente, el profesor como investigador de su práctica, los profesores como intelectuales reflexivos, entre otras. La mayoría con un denominador común, la búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad tecnocrática. Coincidencia que no siempre se mantiene cuando se abandona el campo de las declaraciones para referir a situaciones de las prácticas cotidianas donde hay que enfrentar las posibilidades y limitaciones del proceso reflexivo de los profesores.

El problema ya no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas ya que de alguna manera pareciera que lo hacen, sino en explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que es lo que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esta práctica y por tanto los procesos de cambio orientados desde las mismas.

Sin embargo es frecuente encontrar referencias a la reflexión del profesor como base necesaria para el cambio y sostén de las reformas escolares, sin asumir el valor de tal explicitación, lo que deriva en la banalización del discurso que sostiene esta propuesta.

En la medida que todos los profesores son reflexivos en algún sentido acerca de su propio trabajo, es claro que un planteo de reflexividad en términos generales resulta insuficiente y poco convincente. Lo central, es el tipo de reflexión a que se convoque tanto por su contenido como por los modos de abordarla. De ahí la necesidad de la pregunta acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión.

Importa entenderla como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones y los supuestos implicados. Esto significa incluir como objeto de análisis, con un énfasis diferente según los casos: la reflexión sobre los contenidos y su presentación a fin de promover la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes; la posibilidad de aplicación de estrategias concretas que han sido sugeridas por la investigación sobre la enseñanza; la consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo por parte de los alumnos; la reflexión sobre los contextos sociales y políticos de la escolaridad.

Entendiendo la enseñanza como una actividad intencional según se señalara, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica.

El tipo de conocimiento considerado valioso de / para la enseñanza, se ha visto convulsionado en las últimas décadas cuando desde ciertos abordajes teórico-metodológicos se pretende minimizar la necesidad del conocimiento procedente de la investigación, para destacar el conocimiento práctico del profesor (situado, local).

Las perspectivas que acentúan el valor del conocimiento del profesor resaltan su papel como constructor de conocimientos y significados

entendiendo que posee saberes que no pueden derivar de la investigación educativa tradicional. Si se remite a los abordajes clásicos es posible que así sea. Sin embargo, distintos programas de investigación en educación han puesto de manifiesto que dos tipos de conocimientos son necesarios para las prácticas. El inmediato, utilizado cotidianamente y las construcciones conceptuales más generales y formalizadas. En este sentido se puede decir que hay diferentes conocedores y diferentes objetos conocidos en el estudio de la enseñanza. Investigadores y profesores, desde posiciones e intencionalidades diferentes generan conocimiento a su vez diferente.

La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en el incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica.

Significada de este modo, requiere diálogo y debate, demanda en forma ineludible contraste intersubjetivo y plural. Asimismo, entender que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquél del que se pretende dar cuenta.

De esta manera, es posible para cada sujeto reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. Al mismo tiempo, analizar dichas categorías desde su propia experiencia y autonomía y someterlas a selección crítica y a una contextualización histórica y social (POPKEWITZ, 1993). Por cierto que, una postura de reflexividad de este modo significada, conlleva necesariamente una posición de autonomía y libertad.

En esta perspectiva, el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, organizando sobre la base de ello su propia experiencia. Y es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente sus propias

teorías. En realidad, de lo que se trata en este caso, es de la apertura a una manera diferente de ejercer la crítica.

Terminando ya, diría que, este laberinto de problemas, explícitos, implícitos, ocultados y desvelados nos impone cautela; necesidad de reconocer los límites de la razón; aceptar la fuerza de los conflictos; tener presente que teoría y práctica se suponen mutuamente en un proceso.

No cabe entonces la omnipotencia en el esfuerzo por acercar soluciones prontas a los problemas concretos, por desentrañar obstrucciones inadvertidas incluso en muchos casos por los desarrollos teóricos más avanzados, más audaces y desafiantes.

La mirada única no es suficiente, es necesario en cambio asumir la posibilidad de crear, de inventar otra forma de ver, pensar y hacer las cosas.

Quizás de este modo la práctica pueda comenzar a desprenderse de la conformación a priori de los modelos que predicen, no sólo el destino de los que aprenden sino también de los que enseñan.

Notas

- 1 Conferencia presentada en el 4º. Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Córdoba, Argentina 1-2 y 3 de noviembre de 2001.

Referencias

- ACHILLI, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires: CRICSO, 1986.
- AGENO, R. *El Taller de educadores y la investigación*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1989. (Cuadernos de Formación docente).
- BOLIVAR, A. *El conocimiento de la enseñanza*. Epistemología de la investigación del currículum. Universidad de Granada: 1995. FORCE.
- BOURDIEU, P.L.J.D. WAQUANT. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. París: Seul, 1992.
- BURNICHON, S.; ALEME DE , M. E. *Decires*. Córdoba: Narvaja Editor, 1997.

EDELSTEIN, G., A. CORIA. *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.

EDELSTEIN, G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

GORE, J.M. *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata, 1996.

LISTON, D.P.Y ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. Autonomía profesional y control democrático. El Profesorado. Barcelona: [s.n.], 1993. (*Cuadernos de Pedagogía*, 220).

SALINAS FERNÁNDEZ, D. Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Fontalba, n. 226, 1994.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós, 1992.

WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza: I enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.

Discussing teaching practice

Abstract

I understand it is very important to go over this issue, today since it's core of productions, object of study didactics and the axis of work of teachers, teachers' trainers, researchers and specialists in this particular field.

What do I mean when I say "going over" this issue? Reform's processes in educational systems all over the world - being our country no exception- have emphasized the analysis and therefore development of topics related to the administration of institutions and curriculum design. Such topics have been considered the nucleus which motorize changes, leaving aside every day practices specially those which refer to classroom, therefore, forgetting teaching. From this point of view, I have chosen focusing this analysis on four conceptual items which may contribute to debate the question: 1) Regarding the object: teaching practice / teacher's work ; their relations. 2) The place of methodology. Relation form/content and its basic importance in teaching processes. 3) Capturing complexity of these practices. The necessity of new registers. 4) Debating reflexivity towards professionalisation of teacher's work

Key words

Teaching Practice; Teacher's Work; Form/Content; New Registers; Reflexibility.

Problematizar as práticas de ensino

Resumo

Hoje é imprescindível retomar o tema das práticas do ensino, objeto deste estudo, centro da produção didática e eixo do trabalho docente, formadores de educadores, pesquisadores e especialistas da área. Por que retomar? Os processos de Reforma dos sistemas educativos no mundo - e nosso país não está fora dessa realidade - vêm priorizando a análise das práticas do ensino, e como consequência, o desenvolvimento de questões vinculadas à gestão das instituições e ao currículo: eixos que impulsionam as mudanças no conjunto do sistema educativo, e que, frequentemente, ocultam referências às práticas cotidianas, especialmente à sala de aula, e, portanto, ao ensino. A partir desta perspectiva, centro a análise em quatro núcleos orientados a problematizar conceitualmente o tema: 1) Em relação ao objeto: práticas do ensino / práticas docentes e suas relações. 2) O lugar do metodológico. A relação forma – conteúdo e seu caráter baseado nos processos de ensino. 3) Apurar a complexidade dessas práticas. A necessidade de novos registros. 4) Os debates da reflexibilidade orientados à profissionalização do trabalho docente.

Palavras-chave

Prática Docente; Prática do Ensino; Forma/Conteúdo; Novos Registros; Reflexão.

Gloria E. Edelstein
Rua Gay Lussak, 584, Bairro Vila Belgrano
Córdoba-Argentina - gloria@arnet.com.ar

Recebido em: 10/03/2001
Aprovado em: 27/04/2002