

Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza

Dimensions involved in the study of teaching practices

Horacio Ademar Ferreyra¹ - Ana Rúa²<http://orcid.org/0000-0002-6863-4355> - Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina<http://orcid.org/0000-0002-8165-5935> - Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina**Open Access:****Editor:**Patricia Martínez Barrios
Universidad Simón Bolívar**Correspondencia:**Horacio Ademar Ferreyra
hferreyra@coopmorteros.com**Recibido:** 24-04-17**Aceptado:** 10-07-17**Publicado:** 01-01-18**DOI:** <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>**Resumen****Objetivo:** Definir qué son las prácticas de enseñanza, qué rasgos las caracterizan y cuáles son las dimensiones que las conforman.**Método:** Se recaba información teórica respecto de las prácticas de enseñanza e información empírica a través de entrevistas a educadores; se contrastan uno y otros cuerpos de datos.**Resultados:** Se diferencian prácticas de enseñanza de acciones de enseñanza, se caracterizan los rasgos centrales de las prácticas de enseñanza, se definen las dimensiones teórica, didáctica y ética para su estudio.**Conclusiones:** Cuando el docente encara una situación nueva está transfiriendo a esa clase un principio general –y, por tanto, teórico– coherente, causal y que lo ayuda a configurar esa realidad. Teoría de referencia y teoría personal tienen anclajes en las mismas situaciones de realidad. La teoría de la acción sustentada por los profesores provee indicios necesarios para comprender sus *modos de enseñar*. Se detectan procesos de desajuste entre las dimensiones constituyentes.**Palabras clave:** Enseñanza, Profesión docente, Práctica pedagógica.**Abstract****Objective:** Define what teaching practices are, what characteristics are characterized and what are the dimensions that make them up.**Method:** Theoretical information is collected regarding teaching practices and empirical information through interviews with educators; one and other data bodies are contrasted.**Results:** Teaching practices are differentiated from teaching actions, the central features of teaching practices are characterized, the theoretical, didactic and ethical dimensions are defined for their study.**Conclusions:** When the teacher faces a new situation, he is transferring to that class a general principle –and, therefore, theoretical– coherent, causal and that helps him to configure that reality. Theory of reference and personal theory have anchors in the same situations of reality. The theory of action supported by teachers provides necessary evidence to understand their teaching methods. Mismatch processes are detected between the constituent dimensions.**Key words:** Teaching, Teaching profession, Teaching practice.**Cómo citar este artículo (APA):**Ferreyra, H. & Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 140-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>

1. LA OPCIÓN POR UN ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS

Este artículo forma parte de la investigación “Las prácticas de enseñanza de los docentes de educación secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)”, que desarrolla el Equipo de investigación en Educación de Adolescentes y Jóvenes, del Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, que define a las prácticas de enseñanza como su campo de indagación; resulta imprescindible, entonces, precisar qué son las prácticas de enseñanza, qué rasgos las caracterizan y cuáles son las dimensiones que las conforman.

Tratándose de una investigación que se propone analizar los modos a través de los cuales los docentes configuran sus prácticas de enseñanza y la unidad teoría-práctica, el punto de partida de su marco conceptual se constituyó por *estampas* (Stake, 2006, p.149) destacadas de los testimonios de profesores de escuelas secundarias entrevistados durante el proceso de elaboración del proyecto, las que permiten comenzar a desentrañar cuál es el sentido de *práctica*.

Expresan los docentes respecto de su tarea de enseñar:

“Dicto porque es la única forma en que los chicos se quedan quietos; no conozco otra.”

“Mi principio es: «Los estudiantes no llegan vacíos a mi clase»; tengo que ayudarlos a rearmar lo que ya saben”.

“Antes pensaba que enseñar bien era dar una buena clase: clara, ordenada, a ritmo lento, de extensión razonable... Hasta que, frente a algunas dificultades: estudiantes que no aprenden, estudiantes que me escuchan porque son respetuosos pero solo por obligación... me puse a pensar si «dar» una explicación nítida era suficiente”.

“Yo no me siento del todo conforme aún con mi manera de enseñar, pero sigo «buscándole la vuelta», intentando maneras que resulten mejores”.

“Considero que se ha perdido mucho con los métodos modernos; yo, antes, sabía muy bien qué hacer para que los estudiantes aprendieran. Ahora no lo tengo tan claro: parece que no bastara el contenido para mover a los jóvenes a aprenderlo”.

Estas estampas iniciales posibilitan:

- Diferenciar prácticas de enseñanza de acciones de enseñanza.
- Caracterizar los rasgos centrales de las prácticas de enseñanza.
- Entramar las prácticas de enseñanza con las prácticas educativas y las sociales, y con sus contextos de realización.

Como aproximación inicial, las palabras de los docentes permiten plantear que la suya es una actividad teórica: como parte de su tarea, profesoras y profesores revisan su desempeño en las clases, reflexionan, examinan, piensan acerca del enseñar y del aprender; las estampas refieren a docentes que no solo enseñan sino que reconsideran lo sucedido, que aprecian qué ocurrió en el aula, que replantean lo hecho. Así, las acciones concretas de enseñar, las estrategias que pone en acción un profesor, son solo una parte de sus prácticas de enseñanza, dándoles inteligibilidad se encuentran las explicaciones y las valoraciones que cada educador sostiene respecto de su tarea.

En los testimonios, el profesor que se cuestiona respecto de si está enseñando correctamente, toma como punto de partida para su reflexión un modelo –y, por tanto, teórico– de qué es enseñar bien, modelo al que quiere llegar. El colega que dicta para que los estudiantes no se muevan sostiene una concepción de la enseñanza: su razón –y, por tanto, su teoría– es que resulta imprescindible resguardar la quietud para que el aprendizaje se produzca. Así, teoría y práctica, conocimiento y acción, resultan componentes imbricados que es necesario estudiar si el objetivo, como en esta investigación, es el de analizar las prácticas de enseñanza para comprenderlas.

A partir de esta primera afirmación es posible plantear otra: las acciones de enseñar de cada profesor están dirigidas por la teoría: por la teoría propia que conforma el marco conceptual personal de ese docente –como manifiesta el colega que sostiene que “los métodos modernos” malograron todo lo que él sabía acerca de cómo enseñar– y, además, por la teoría proveniente de conclusiones externas a él, de las que se ha ido apropiado más o menos profundamente, con mayor o menor consistencia, a lo largo de su formación inicial y continua, así como de su trayectoria profesional.

“Por intuición –completé mi formación docente hace pocos años–, nada más que por darme cuenta de cómo incidía positivamente en los estudiantes, cambié el orden habitual «teoría-práctica» por el orden «práctica-teoría-práctica» para mis clases (...) Sí, las clases resultaron muchísimo más ricas para mí y para los estudiantes”.

“Una vez leí que cada clase debe partir de un problema «situado»; jamás paso de largo ese momento tan importante”.

¿Corresponde llamar “teoría” a las explicaciones personales acerca de qué es enseñar y qué es enseñar bien? Por supuesto que sí, porque:

Una teoría debe, de hecho, reunir cuatro rasgos: 1. *Abstracción*: las teorías no son entidades observables, objetos del mundo real sino leyes o principios de naturaleza abstracta. 2. *Coherencia*: las representaciones surgidas de una teoría están «legalmente» relacionadas entre sí, de forma que no son unidades de información aisladas. 3. *Causalidad*: los principios teóricos, y las representaciones que de ellos se derivan, sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo. 4. *Compromiso ontológico*: las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría. (Pozo, 2006, p.116)

Y las ideas de los profesores cumplen con estos cuatro rasgos. Cuando el docente encara una situación nueva –como refleja la estampa del profesor que plantea que su certeza incuestionable es que los estudiantes cuentan con conocimientos respecto de un contenido– está transfiriendo a esa nueva clase un principio general –y, por tanto, teórico– coherente, causal y que lo ayuda a configurar esa realidad.

Ahora bien, esa teoría de los profesores acerca de la enseñanza tiene distintos grados de elaboración. Puede tratarse de ideas en las que predomina el sentido común:

“Nunca me cuestioné por qué enseñar de una manera distinta. No creo que deba ser yo quien cambie sino que deben ser los estudiantes quienes se adapten a mi estilo, al estilo de cada uno de los profesores que tienen”.

“La nuestra es una tarea bastante sencilla; se trata de pasar información a los estudiantes. Los problemas comienzan cuando ellos no están de acuerdo con la parte de la tarea que les toca (...) escuchar y aprender”.

“Yo transfiero a mi forma de enseñar lo que me pasa como persona que aprende (...) A mí me gustan los ejemplos; entonces, cuando enseño doy ejemplos. A mí me gustan las exposiciones breves; cuando enseño, en lugar de una larga exposición de veinte minutos, doy explicaciones de uno o pocos minutos intercaladas por ejemplos”.

Puede tratarse, también, de ideas que los docentes han ido construyendo durante su tarea de explicar logros, interrogantes y dificultades experimentados en su quehacer, para lo cual han acudido a libros o a cursos; esta segunda conformación que adopta la teoría es elaborada por el docente a través del análisis de hechos, y de su intención de comprenderlos de manera completa integrando bibliografía y formulando conclusiones:

“Me fui dando cuenta de que los estudiantes pueden hacer aportes importantes si les doy la oportunidad (...) Mucho tiempo después aprendí que los constructivistas llaman «recursos cognitivos» a esos conocimientos que los estudiantes ya tienen”.

“Probé todo: fui tradicional, fui conductista, fui constructivista, fui conectivista (...) Hoy pienso que es imposible enseñarles nada a los alumnos de secundaria; imposible por completo, por mejor profesora que seas y por mejor formada que estés”.

Así, *teoría* tiene un doble sentido: el primero abarca las ideas personales del docente; el segundo, los estudios sobre la enseñanza a los que ese profesor ha accedido. En las últimas estampas, la teoría personal de uno de los docentes coincide con los *estudios eruditos* (Camilloni, 2007, p.41) o *saberes de referencia* (Perrenoud, 1994, p.4), concurrencia que no se registra en el testimonio de la segunda colega. Unas explicaciones y otras, entonces, pueden estar desacopladas, con mayor o menor conciencia de esta divergencia por parte de los profesores.

Teoría de referencia y teoría personal tienen anclajes en las mismas situaciones de realidad. Desde este estudio se sostiene que esa teoría experta también debe dar cuenta de cuestiones del día a día educativo y que afirmar que la práctica es “lo particular y urgente” mientras que “la teoría es intemporal y universal” (Carr y Kemmis, 1998, p.20) no hace sino enturbiar la comprensión de las prácticas de enseñanza. Resultan particularmente sabias las palabras de Schön (1992) al respecto:

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y de la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para

la sociedad en su conjunto, aun a pesar de lo relevante que pueda resultar su interés técnico; mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. (p.17)

Este autor opta por llamar *teoría de la acción* (p.225) a la construida por el profesor –integrando conocimiento erudito y conocimiento personal–, para diferenciarla de la teoría producida por la comunidad científica.

Esa teoría de la acción sustentada por los profesores provee indicios necesarios para comprender sus *modos de enseñar*. Así, el estudio de la enseñanza no se abarca solo observando el hacer didáctico y tampoco solo indagando en las explicaciones que el profesor sostiene; como acción y teoría se interrelacionan, resulta necesario estudiar las prácticas, que reúnen tanto a las actividades que pueden observarse en la clase como a las explicaciones de sus por qué y a las apreciaciones que sostienen los profesores que las llevan a cabo. Razones, valores y quehaceres resultan componentes abarcados en la idea de práctica de enseñanza.

Se afirma, así, que las prácticas de enseñanza se explican por las teorías de los educadores y estudiar las conductas que los educadores despliegan en sus clases resulta sesgado si no se consideran las ideas que dan sentido a esos comportamientos; recíprocamente, la enseñanza que estos docentes llevan adelante no cambia si sus ideas acerca de la enseñanza siguen siendo las mismas.

2 LAS DIMENSIONES DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Las prácticas de enseñanza, entonces, son acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas; están determinadas por una teoría que les da sentido y se sustentan en principios éticos que definen su intención: ayudar, del mejor modo posible, a que un estudiante aprenda. Cualquiera de estos componentes que permanezca opaco, distorsiona la comprensión del campo que se indaga: suponer que las prácticas en enseñanza son solo acciones –qué tal explica ese profesor, cuál es la calidad de los exámenes que acerca a los estudiantes...– o solo razones –qué es para ese colega ser un buen educador– va a conducir a consideraciones parciales de las prácticas de enseñanza. Para evitar este sesgo, pueden establecerse tres dimensiones de las prácticas de enseñanza:

- **dimensión didáctica**, que estudia qué tipo de previsiones y de acciones lleva adelante el docente en sus clases,
- **dimensión teórica**, que investiga por qué el educador planificó de esa

manera su tarea y cuáles son sus fundamentos para desarrollar esas acciones al enseñar, cuáles son sus supuestos y convicciones respecto de su actuación en la clase y de la enseñanza en general, y

- **dimensión ética**, que indaga qué es para ese profesional una “buena enseñanza” y cuál es la finalidad de las propias acciones en función de este compromiso por realizar su tarea del mejor modo posible, acortando la distancia entre lo que hace y lo que considera que sería correcto hacer.

No son dimensiones estancas: las valoraciones se sustentan en concepciones, las acciones siempre están “cargadas de teoría (...) suponen siempre mucho más que saber cómo hacer algo” (Carr, 1996, pp.89-90). Pensar y hacer se configuran mutuamente y, a la vez, son componentes de las prácticas que se encuentran condicionados por los contextos y las situaciones de realidad, aunque “responden más al *allí y entonces* que a ese *aquí y ahora* que suponíamos” (Pozo, 2006, p.107). Tampoco son dimensiones independientes; en ocasiones, hay una coherencia plena entre lo que el profesor hace, lo que piensa y su modelo valorativo de cómo es correcto enseñar:

“Estudí la teoría constructivista para la enseñanza de las Ciencias Naturales e intento ser respetuoso con ella al enseñar: partimos de un problema vinculado con la energía, los estudiantes expresan hipótesis respecto de esta situación, buscan materiales de rigor científico para confrontar con sus explicaciones iniciales y para ajustarlas o desecharlas, extraen conclusiones (...) Sí, claro... muchas veces explico”.

“*Literatura* tiene que generar placer, ganas de adentrarse en universos nuevos, en lo irreal. Desde que estudiaba en el profesorado me comprometí a que mi enseñanza despertara en los jóvenes las ganas de seguir leyendo”.

En otras, es posible establecer quiebres, porque quizás lo que los colegas hacen en el aula no se corresponde con lo que intentan hacer, o con su descripción de lo hecho; tal vez, sus porqués son declarativos pero no se correlacionan con lo que puede advertirse al presenciar sus clases y, en ellas, sus tareas de enseñanza.

En ocasiones, entre las dimensiones didáctica, teórica y valorativa, se registra “desajuste, elisión e ilusión” (Kemmis, 1996, p.34).

Por ejemplo, *desajustes* entre las ideas expresadas y los desempeños al enseñar:

“Sé que hago el mayor de los esfuerzos para que los chicos y chicas sean críticos...”

“En mis clases siempre parto de los conocimientos previos de los estudiantes para llevarlos a construir nuevos significados desde lo que ya saben”.

Respecto de algunas prácticas docentes, las razones podrían ser unas y las acciones mostrar algo bastante diferente.

También es posible detectar desajustes entre la teoría erudita y la teoría personal del profesor:

“Yo soy constructivista... dejo que los estudiantes descubran por sí mismos; no intervengo nunca en su tarea: ellos tienen que darse cuenta solos”.

“Aprendí que no hay un método, que no está bueno que los profesores tengamos un método porque eso restringe mucho las posibilidades de aprender que tienen los estudiantes; te limita, te cierra posibilidades”.

Es muy común, además, que se adopten teorías eruditas solo cuando estas confirman las teorías propias respecto de los modos de enseñar, por lo que resulta importante desentrañar esa forma de desajuste.

El mecanismo de *elisión* entre la teoría que guía a ese profesor y sus acciones cotidianas de enseñanza presenta distintas facetas. Los omitidos, por ejemplo, pueden ser componentes teóricos referenciales importantes:

“Nadie sabe bien cómo aprenden las personas (...) menos aún los jóvenes”.

“Yo sé que no está bien seguir un método porque te condiciona, te reduce posibilidades”.

Los elididos también pueden ser datos de realidad:

“No tengo idea qué les interesa a los chicos y cómo las Ciencias Sociales pueden aprovechar ese interés (...) para mí los jóvenes son incógnitas”.

“Sé que hay colegas que los estudiantes nombran como profesores que aprecian, pero no puedo saber qué hacen ellos en sus clases”.

O pueden ser componentes éticos los soslayados por el profesor:

“Es muy frustrante preguntarse qué es ser un buen profesor; me parece que

no quiero enfrentarme con esa imagen que está tan lejos de mis posibilidades reales, en una escuela tan humilde como la mía”.

“¿Esta autora¹ dice que la escuela tiene que lograr que los chicos sean buenos y felices? Me parece un exceso...”.

Estas últimas estampas, por ejemplo, muestran elisión de las finalidades amplias, de los principios morales desde los que se emprenden las prácticas de enseñanza.

Como forma de lo que Kemmis (1996) denomina una *ilusión* en las prácticas, los profesores pueden llegar a expresar teorías enraizadas en las que quizás no se han detenido a pensar y que los llevan a una interpretación distorsionada o equivocada de lo que sucede en sus clases:

“Es imposible que un estudiante de secundaria aprenda este contenido si no es memorizándolo (...) Te digo que no pueden...”.

“Una vez aprendí que las notas de los estudiantes siguen la curva de Gauss: un cincuenta por ciento tiene calificaciones regulares y buenas, un veinticinco por ciento desapueba y un veinticinco por ciento se saca 8, 9 o 10. Eso es lo que pasa en mis pruebas; cuando vienen muchos 10, reviso porque sé que me estoy equivocando”.

“Vos sabías que estabas frente a la clase para transmitir el contenido; los alumnos sabían que estaban allí para aprenderlo (...) ¿Nostalgia? Sí, puede ser. Yo todavía espero que alguna vez vuelva este tiempo en que la escuela secundaria era otra cosa”.

Anclarse en una idea prejuiciosa para utilizarla como lente para enfocar la realidad, o extrapolarla sin crítica desde un contexto de formulación que no es el escolar, o traer a la actualidad ideas que quizás sirvieron para situaciones didácticas muy distintas de las presentes, son algunas de las manifestaciones de la ilusión que es necesario desentrañar al investigar las prácticas de la enseñanza.

Por supuesto, existe una salvaguarda para desajustes, elisiones e ilusiones, la *conciencia profesional* (Perrenoud, 2007) que requiere la tarea constante

¹En una de las reuniones preparatorias para la redacción de este marco teórico, se consideró el texto de Alicia Camilloni (2007, p.18): “Dedicamos, pues, esta obra (...) a todos los interesados en que la educación, especialmente la educación escolar, cumpla sus misiones principales y logre que los aprendizajes de todos nuestros alumnos sean significativos en sus varias dimensiones, sociales y culturales, personales y laborales, y conduzca a la formación de personas autónomas, sabias, buenas y felices”.

de pensar sobre lo que se hace al enseñar, de comprender por qué se toman esas decisiones didácticas: "... para ser menos impulsivo, menos agresivo, menos inhábil, menos desconfiado, menos egocéntrico, más imaginativo, más audaz, más reflexivo..." (p.151).

"Yo no puedo decir que en nuestra escuela haya problemas; los muchachos son buenitos, son respetuosos; más todavía las chicas (...) Tampoco con los profesores: van a sus clases, cumplen..."

"Cuando empezaron a funcionar los Consejos Institucionales, me fui dando cuenta de una realidad que hasta ahí no había percibido".

De desajustes, ilusiones y elisiones se ocupa una investigación referida a las prácticas de enseñanza. Y también de los ajustes, cuando las ideas didácticas se ponen en acción para que el aprendizaje de los estudiantes se produzca y cuando es posible valorar –en presencia de la dimensión ética, que también es teórica– qué se ha logrado o qué ha fallado en la estrategia didáctica; para esta disposición hacia la acción a la que se ha dado el valor de "buena", se adopta la denominación de *juicio práctico* (Grundy, 1998, p.90).

La segunda de estas estampas ilustra un juicio práctico:

"Yo tengo muy en claro qué es ser un buen profesor y también tengo muy en claro que, en esta situación actual de la escuela secundaria, es imposible de lograr".

"Si ninguno de los estudiantes se interesa por el artículo periodístico que elegí para la clase y que pensé que iba a resultar magnífico para que expresaran lo que saben sobre población rural, yo tengo que ponerme a pensar qué pasó con ese recurso, qué fue lo que ocasionó tanto silencio; no puedo simplificar con un «a los pibes no les interesa nada» y quedarme cómoda con esa explicación".

Entonces: una dimensión de análisis está conformada por los comportamientos del docente en su clase; otra, por sus sustentos teóricos –personales y eruditos– y otra, por sus apreciaciones, preferencias, pautas de conducta –las mejores decisiones que ese profesor toma para guiar su acción–, valores convergentes en el "enseñar bien". En función de esta última dimensión enunciada, la ética, las cuestiones de la práctica de la enseñanza no se confunden con las técnicas; el proceso de enseñar no se entiende como el cumplimiento de reglas pautadas fuera de la escuela por la teoría erudita, ni relacionando una situación controlada con una respuesta inexorable, ni un

estímulo con una respuesta eficaz. Las prácticas no se afrontan aplicando un “paso a paso” previsto, porque exigen tomar decisiones en situaciones de la clase que siempre son nuevas –y, por tanto, problemáticas–, respecto de las cuales no hay patrones de desempeño infalibles ni rutinas. Las prácticas siempre exigen interpretar, dar sentido a una situación; los desempeños prácticos no están formados por la sumatoria de operaciones técnicas, no son automáticos, están mediados por las ideas del profesor, incluyen pensamiento sobre la acción, valoraciones respecto de qué es correcto hacer y compromiso con las elecciones:

“Me pregunté qué tenía que hacer (...) era la primera vez que, en mi carrera profesional, escuchaba esas palabras a un estudiante (...) Me pareció que tenía que hablarle con franqueza y hacerle saber mi disgusto. Así lo hice y salió bien; pero, soy consciente de que podía haber terminado mal”.

“No sabía cómo podía resultar que los muchachos buscaran información. Ellos entran a la clase y abren su carpeta, dispuestos a anotar y no mucho más (...) Me resonaba la idea de organizar urgentemente la tarea de otro modo, aunque fuera solo un intento y tuviera que descartar esa forma de trabajar para la próxima clase”.

“Me propuse cambiar mi manera de vincularme con ellos (...) Mi única certeza era que no podía quedarme sin hacer nada después de que me dijeran que lo que estaba por enseñarles no les interesaba ni un poco”.

Finalmente, aun cuando la investigación estudia prácticas y estas se definen como la confluencia más o menos ajustada de las tres dimensiones presentadas, cuando durante la tarea en terreno se detecta una acción didáctica que no es producto de una reflexión, un modo de enseñanza soportado en un escaso nivel de conciencia o resultado de una nula problematización ética respecto de qué es enseñar bien, también se incluyen en el campo de cuestiones abarcadas por este estudio:

“¿A vos te parece que yo tengo tiempo de preguntarme por qué organizo la clase de ese modo?”.

“Si yo fuera investigador me preguntaría los por qué; pero, soy profesor: hago”.

3. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Una focalización en las prácticas de la enseñanza no implica ignorar que estas forman parte de las prácticas educativas las que, a su vez, deben ser entendidas como prácticas sociales, con toda la complejidad que esta

perspectiva implica.

En tanto *prácticas sociales*, condensan una:

forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa; (...) no pueden comprenderse como agregados de habilidades técnicas simples sino que exigen tener en cuenta los fines y los valores que definen la actividad y desarrollar las potencias necesarias para su ejecución (...) benefician a la comunidad de prácticos en su conjunto (...) [los que generan] son bienes comunes más que individuales. (Elliott, 2009, pp.288-289)

El producto de las prácticas sociales no es un objeto sino la satisfacción de un derecho de las personas involucradas: una respuesta satisfactoria para un problema sentido por todos, enmarcada en políticas públicas, y traducida en acciones. Formando parte de esas prácticas sociales es posible identificar a las prácticas educativas, organizadas en función de la satisfacción cooperativa y responsable de ese derecho específico que es la educación. Las prácticas educativas son acciones conscientes y situadas, fuertemente definidas por las ideas sostenidas por el colectivo de las personas implicadas y por sus valoraciones éticas; las tres dimensiones están movilizadas para lograr incidir en el proceso educativo de la mejor manera posible.

“Es una época magnífica en la que la posibilidad de cursar un posgrado está abierta para los profesores de educación secundaria como no recuerdo que haya habido otra”.

“Cuando optás porque los muchachos cursen con un formato diferente del de una asignatura convencional, tenés que hacer ajustes de horarios y de coincidencia de docentes que es todo un trabajo extra (...) Sí; claro que vale la pena”.

“Formo parte de un grupo de profesores que escribe sus experiencias en el aula; tenemos como inspirador al maestro Luis Iglesias, que llevaba diarios de su tarea cotidiana. Intentamos hacer algo parecido”.

“Una vez miraba a una de nuestras auxiliares dar la bienvenida a los jóvenes; el suyo era un recibimiento amoroso... puro sonrisas. Y me di cuenta de que el estilo con el que recibimos a los estudiantes cada mañana puede marcar de modo importante ese día”.

“Somos muchos profesionales trabajando por el aprendizaje de muchachas y muchachos: tutores, orientadores, directivos, profesores integradores (...) Yo,

por ejemplo, profesora de Matemática, interactúo con la profesora de Inglés y con la de Turismo; y me enriquezco mucho con ese vínculo con los colegas... no solo aprenden los estudiantes”.

Reunirse con los colegas para analizar un nuevo material curricular, capacitarse para el uso de TIC en el aula, aprender acerca de teorías de la educación, planificar un trabajo en terreno, formar parte de una consulta acerca de un dispositivo de evaluación docente... son prácticas educativas que es posible diferenciar de las prácticas de enseñanza pero inciden fuertemente en estas últimas. El docente, así, construye teoría reflexionando solo y reflexionando con otros; con colegas y con otros miembros de su escuela y de otras instituciones analiza sus logros y dificultades, valorándolos según apreciaciones producidas entre todos. Esas formas de intercambio que se llevan a cabo en la escuela y que se identifican como prácticas educativas, al mismo tiempo, dan centralidad a las prácticas de la enseñanza como contenido.

De igual modo que formando parte de las prácticas sociales es posible reconocer prácticas preocupadas centralmente por la educación, entre estas prácticas educativas se ubican aquellas ocupadas por ayudar a los estudiantes a que construyan conocimientos que les permitan comprender qué sucede en su realidad: las prácticas de la enseñanza. Este grupo:

... no solo se refiere a las características distintivas del quehacer específico de una profesión; en nuestro caso, enseñar. También comprende las condiciones, los espacios, las relaciones, los rangos, los regímenes, las instituciones, las normativas, las historias de luchas o de conformismos, que regularmente se sitúan por fuera de ese quehacer específico pero sin las cuales ese quehacer no podría desenvolverse ni podría ser del todo comprendido en su situacionalidad (ni mucho menos, transformado). (Huergo, 2010, p.13)

Al constituirse para garantizar el derecho común de aprender, para analizarlas es imprescindible conocer los rasgos de esa situación didáctica en la que se concretan: cómo son los estudiantes involucrados, cuál es la formación de ese docente, cuál es el diseño curricular que enmarca su tarea y cómo se fue acercando a él, cómo redescubrió los contenidos que enseña... Porque, aun cuando desde estos sustentos conceptuales se afirma que el componente teórico es central en las prácticas de enseñanza y que resulta sustantivo comprender lo que el educador piensa acerca de lo que hace en lugar de focalizar el estudio en lo que ese docente hace, no es posible lograr una comprensión completa poniendo entre paréntesis la situación real en la que

esa práctica de enseñanza se desenvuelve:

... entiendo que la enseñanza, como ocurre con otras prácticas sociales, no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja; complejidad que proviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Los múltiples determinantes que atraviesan esta práctica impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. (Edelstein, 2005, pp.140-141)

Las prácticas siempre son situadas; son llevadas adelante por un educador singular, en aulas –o laboratorios, talleres, salas de conferencia, gimnasios, bibliotecas, patios...– reales, con estudiantes particulares que van a aprender un contenido específico con las estrategias didácticas por las que ha optado y está implementando ese profesor.

Las prácticas abarcadas en la investigación de referencia se desarrollan en el contexto institucional singular de las escuelas secundarias, preocupado por:

- “Ampliar la concepción de escolarización (...).
- Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas” (Consejo Federal de Educación, 2009, p.4).
- Proveer a los estudiantes “posibilidades de inteligir la realidad, insertarse laboralmente, dar continuidad a los estudios y participar activamente en la vida cívica” (Cresta, 2015, p.20).

Que aún y a pesar de los esfuerzos sostenidos en el tiempo por las políticas públicas, por el compromiso de las instituciones y por la acción de los educadores intenta superar:

- Restricciones de acceso y de terminalidad (Argentina, DINIECE, 2007, p.27).
- “Tensión entre la obligatoriedad normativa y la inclusión (...).
- Sobrecarga de contenidos.
- Desarticulación curricular intra e interciclos e intra e interniveles” (Ferreya et al., 2015, pp.18-22).
- Fragmentación de las propuestas del docente que se encuentra con los estudiantes una vez por semana.
- Excepcionalidad de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como recursos curriculares; caracterizado por:
- “La heterogeneidad.
- La irrupción de situaciones impensadas.

- La ausencia de un sentido garantizado de antemano (...).
- Un docente que ya no es portador unívoco del saber” (Martínez, 2014, pp.44, 48).

“Mis alumnos no tienen nada que ver con ese modelo de «loros repetidores de datos» a los que no les encuentran sentido; ellos cuestionan, tienen perspectivas distintas, son críticos. Me parece que pensar en ellos como «esponjas» es subestimarlos y subestimarnos”.

“Es una tarea muy exigente la nuestra; podés tener un plan de tareas para la clase pero, de pronto, un chico plantea una idea interesantísima, en la que yo ni siquiera había pensado. Ojo... no estoy hablando de una distracción para perder el tiempo; no, no, no... hablo de un buen planteo, rico, al que yo como profesora tengo que darle cabida en la clase. Y ahí tenés que rediseñar todo (...) Me parece excelente el grado de participación que hoy tienen los jóvenes de secundaria cuando los tomamos en serio”.

“Yo veía a las nenas defender el *Acuerdo de convivencia* y no podía creer lo que escuchaba: organizadas, argumentando con solidez, precisas, claras, sin ponerse nerviosas por nuestra presencia”.

“Es muy difícil trabajar con estos chicos que hoy van a la escuela (...) todo es desorden en ellos; ninguna conducta lograda”.

De este contexto definido por rasgos bastante estables que se registran en todas las escuelas, se derivan situaciones (Lave, 2001, p.30) por completo particulares entre institución e institución, entre clase y clase. Tanto el contexto común como las situaciones irrepetibles inciden en las prácticas de enseñanza y esa implicación asume que es imposible comprender una práctica aislada de la realidad de la que forma parte.

REFERENCIAS

- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, L. Basabe & S. Feeney, *El saber didáctico* (pp. 41-59). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Consejo Federal de Educación de la República Argentina (2009). *Resolución 93: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires, Argentina: Author.

- Cresta, C. (2015). *La enseñanza como política. El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- DINIECE Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp.139-152). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Elliott, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. (6ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Ferreyra, H., Barcelona, M., Barrionuevo, M., Peña, E., Besso, M., Bonetti, O., Bulwik, M., Vidales, s., Bono, I., Kowadlo, M & Feldman, D. (2015). *Comprender y mejorar la escuela secundaria: currículum, prácticas y saberes*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba y Unicef.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Hurgo, J. (2010). *Hacia una crítica de las prácticas docentes dominantes*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp.17-38). Madrid, España: Morata.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin, & J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.15-45). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Martínez, M. (2014). *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Villa María.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Seminario de Formadores. Grenoble, Francia: Instituto Universitario de Formación de Maestros.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (4ª ed.). Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.95-127). Barcelona, España: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.