



Prácticas de
formación docente:
apuntes para una reflexión sobre sus significados

Mg. María del Carmen Castells | UNER, UNL

Si analizamos las prácticas de Formación Docente actuales, entre las que incluimos sus planes de estudio, no hay lugar a dudas que “incrementar la práctica” aparece central en las preocupaciones de expertos y de docentes. En esta dirección, la propuesta implica la estrategia de no diferir temporalmente la práctica, sino incluirla en cada año, en cada asignatura y en cada momento de la trayectoria de formación. Allí la incorporación de lo didáctico, en las materias no pedagógicas de algunos planes, facilitaría “practicar la enseñanza” por temor a que ello acontezca tal como venía pasando, recién en los últimos años del grado académico. A pesar de ello, entendemos que pervive aún una noción de práctica restringida, próxima a significados que anudaron la hegemonía de las ciencias experimentales en las sociales y se instalaron en las lógicas del sentido común. De este modo, los sentidos de la práctica de enseñar se vinculan a movimientos ligados a “ver” y a de-“mostrar”, a com-“probar”; no es lo que les/nos acontece a los alumnos y docentes dentro de la misma institución formadora.

A la práctica de enseñanza la realizan los maestros en las escuelas, está dirigida a otros, se ejercita y se evalúa en las Didácticas o en las denominadas Práctica o Residencia. La práctica de la enseñanza se concibe desde una externalidad que habilita su planificación, su ejecución, su descripción y su control, sin que se llegue a vislumbrar como una experiencia que se pone en juego en las propias prácticas formativas¹.

Entendemos necesario interrogar estos significados contenidos en el dispositivo de la Formación Docente. Para ello, en este escrito, haremos una breve incursión en nociones que consideramos tributarias del carácter que asume la Formación Docente y que muchas veces son parte de la configuración de sus sentidos.

*Pensar,
experimentar,
conocer*

Sabemos que la Formación Docente se enlaza con una larga tradición profesionalizante (Zuluaga, 2003). La misma, inminente para consolidar y sostener los sistemas educativos modernos, necesitó difundir y multiplicar el oficio como garantía del crecimiento de la escolarización. En esta dirección, los discursos pedagógicos y didácticos crearon códigos espaciotemporales reguladores de la enseñanza en general y las de preparación del magisterio, en particular. Consecuente con ello, el carácter abstracto y, más tarde, normalizador de la Didáctica, devino mecanismo promotor de prácticas deshistorizadas y estandarizadas, proclives a la repetición, a la rutina y a la despersonalización de la experiencia de enseñar, cuestiones que a nuestro juicio son obstáculo para pensar esa práctica y poder reconocerse en ella.

El valioso aporte de algunos autores puede ampliar nuestra comprensión en este punto. En sus reflexiones señalan que son los esquemas interiorizados, los estereotipos, los códigos que se sostienen como esquemas rígidos, los que atentan contra la actividad del pensar. Esos modos de conducta, necesarios para la reproducción de la vida cotidiana (Heller, 1970) ahorran una

permanente vigilia ante lo nuevo, vigilia que, si fuera exigida de manera permanente, “caeríamos exhaustos” (Arendt, 2002). Estos autores por el contrario, advierten que el pensar supone una a-tenc/sión y una de-tenc/sión, que exige más tiempo que el que implican las prácticas rutinarias, tiempos habilitantes de rupturas y de una reflexividad que no se consume, tal como ciertas tradiciones didácticas conducen a considerar, en la evaluación de los resultados de las prácticas, sino que alcanza las condiciones que las hicieron posible. Este “ejercicio reflexivo” que siempre chocará con la no transparencia de los actos, con una cierta invisibilidad para quien los realiza, exigirá una mirada compartida, la escucha de la palabra que los acompaña, la presencia de otros con actitudes que no se agotan en valoraciones parametrales, sino que requieren una apertura a lo imprevisto de la enseñanza, a lo “propio” de quien la concreta, así como a la comprensión de aquellas reglas anónimas que forman parte de sus condiciones de producción y que por habituales y naturalizadas son obstáculos para el pensar/se en nuevos registros aún no transitados.

*

En las tramas curriculares de la Formación Docente, todavía permanecen significados cercanos al concepto de experimento que se acuñara en las lógicas y los lenguajes fundacionales del campo didáctico. Con la pretensión de obviar la experiencia por confusa y desordenada, aquel lenguaje trazó un telos que articula aplicación y control en los dispositivos de enseñanza, en los modos de concretarlos, de leerlos y de evaluarlos. Las reparticiones materiales y simbólicas entre las materias teóricas y las prácticas o, entre las generales y las específicas, así como los regímenes —el lenguaje y las normas— que enmarcan las prácticas de enseñanza de los futuros profesores, instituyen regulaciones que no alteran las condiciones de aquellas prácticas que venimos analizando. Afianzan un sentido global a la formación no siempre conmovida por la inclusión de nuevas perspectivas o recursos, tales como las narrativas de experiencias o las biografías escolares. En lo que se prioriza

en ciertas topologías vigentes, lo que en ellas se omite y se permite, lo que ellas legitiman, también pueden leerse significados para aprender y enseñar que configuran sentidos a las experiencias, a sus modos de enunciación y de evaluación.

Ahora bien, si abrevamos por instantes en el pensamiento de H.G. Gadamer, hallamos en *Verdad y Método* (1977) análisis muy valiosos que permiten confrontar estos sentidos. Gadamer refiere de dos maneras a lo que él denomina “verdadera experiencia”: una, próxima a la dialéctica de Hegel y otra, próxima al pensamiento de Nietzsche. Respecto de la primera, dice:

“Y cuando se considera la experiencia sólo por referencia al resultado se pasa por encima el verdadero proceso de experiencia; pues éste es esencialmente negativo... Ésta, la verdadera experiencia, es siempre negativa. Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta como son... Ya hemos visto que la experiencia que uno hace transforma el conjunto del saber... En sentido estricto, no es posible hacer dos veces la misma experiencia... Cara a la experiencia que se hace luego con otro objeto se alteran las dos cosas, nuestro saber y su objeto...”²

Referido a la segunda, que anuda la concepción trágica nietzscheana, Gadamer escribe:

“...La experiencia es algo que forma parte de la esencia histórica del hombre... es algo que no puede ser ahorrado a nadie. En este sentido la experiencia supone que se defrauden muchas expectativas...La experiencia enseña a conocer lo que es real... La verdadera experiencia es aquélla en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentran su límite el poder hacer y la conciencia de la razón planificadora. Es entonces cuando se devela como pura ficción de que se puede dar marcha atrás a todo...El que está y actúa en la historia hace constantemente la experiencia de que nada retorna.”³

*

Por su parte, es cuantiosa la bibliografía que refiere a cómo la escuela mantiene los significados modernos atribuidos al conocimiento. La díada sujeto-objeto que cristalizó la posibilidad del conocer científico en la modernidad es parte de la condición de existencia de lo escolar, al punto de que, invisible, ni siquiera puede advertirse como organizadora del contenido y de las relaciones de y con el conocimiento que se enseña (Chevallard, 1997; Bernstein, 1998). En este marco, la relación que se plantea para el conocer tiene un corte prioritariamente de acumulación donde los conceptos de proceso, producto, apropiación, devolución, son corrientes en el lenguaje escolar para pensar y actuar el aprender. Así, por ejemplo, las prácticas de diagnóstico en el inicio del proceso, en muchos casos son el mecanismo garante de una mejor absorción de los conocimientos que están fuera y deben ser alcanzados y evaluados. En general, el conocimiento, en este y en otros momentos, se indaga como cosa sin mundo, sin otros, sin espacio, sin tiempo, sin historia; los “saberes” revisten características que lo despojan de la propia experiencia de su devenir. A esta cosificación del conocimiento Alicia Entel (1991) la analiza desde múltiples aristas. Prácticas acumulativas que remiten a la celeridad de los tiempos necesarios para “dar” todo lo que está propuesto en los planes de estudio; prácticas que, aún con más sentido de la globalidad, basadas en concepciones estructuralistas, admiten el juego de los “conocimientos previos” —también acumulados y/o apropiados— necesarios para establecer vínculos estructurales con lo nuevo que se introduce significativamente; prácticas que reconocen, en fin, la historicidad de la producción del conocimiento de quienes los han producido, pero no las propias devenidas de la vida y de la propia experiencia.

Por otra parte, debemos advertir que las claves de escolarización del conocer y de los conocimientos para la formación de docentes se atan al significado de la enseñanza restringida al aula. La expresión “restringida al aula” no significa aquí sólo un topos, sino una finalidad que indica una ruta y una meta, la de que todo conocimiento que debe disponer el docente es “para...”. Si bien estamos de acuerdo con ello, es decir, acordamos que en la enseñanza el conocimiento es para otros,

notamos que esta acepción situada en el contexto que analizamos, genera una enajenación que desconoce los procesos necesarios de aprendizaje del profesor, de su propia formación y la reflexión sobre ella para dar cabida a una concepción utilitaria. Este utilitarismo en ocasiones es totalmente reductivo y limita la formación, sólo a los conocimientos que demanda el sistema educativo vigente. Como dijera Nietzsche (2000) en su polémico libro *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* aludiendo al papel del Estado de su época, lo convierte en un “guardián de fronteras”. Enseñar para saber cómo y únicamente lo que deberá ser enseñando, empobrece de lado a lado el sentido de la formación de aquellos formadores de otros, de aquellos a quienes la sociedad reservó un lugar en la transmisión de códigos para su propia sobrevivencia, pero también para la creación de nuevos horizontes.

Además, las claves de escolarización, según lo considerara genialmente Dewey o como lo criticara tenazmente Freire, participan de un despojo acerca del sentido social y humano que asume el conocimiento en toda cultura. Esto es, olvida lo más básico del conocimiento en tanto símbolo o herramienta cuyo significado tiene un fondo social que ayuda al hombre a sobrevivir y a orientarse en el mundo. Pero también olvida, que el conocimiento, como la palabra, en los que habitamos y nos habitan, permiten una toma de distancia que hacen que la humanidad pueda seguir conociendo, creando, sabiendo, a partir de arrancar a los hombres de una subsistencia primaria.

Advertimos que los significados más frecuentes atribuidos al conocer expulsan la posibilidad de concebirlo también como movimiento epistémico, esto es, no ya como un conjunto temático, sino en tanto diversos modos de conocer y de establecer relaciones abiertas a la generación de nuevos conocimientos y de reformulaciones de las propias experiencias de enseñar y de aprender⁴.

Otras prácticas para la Formación

Las rupturas en las prácticas discursivas que sugerimos, desde luego, no proponen dejar las cosas como están. Los cambios, no son sencillos de producir con modificaciones en los documentos curriculares, en cursos de capacitación o desde diagnósticos que “describen” el estado en que se encuentran los alumnos, futuros docentes. Analizar las prácticas de formación para proponer otras, supondrá reflexionar sobre sus condiciones presentes, lo que hacen visible y lo que invisibilizan, considerando que en ellas se inscriben muchas veces las mismas regulaciones que salimos a ver en otros espacios de enseñanza.

Los significados de las nociones señaladas se materializan en prácticas confirmatorias de una división entre el trabajo de creación intelectual y de la transmisión. Para el campo de la enseñanza se reserva simplemente la función de transmisión de lo pensado en la investigación gestada en otros ámbitos. El ejercicio de la docencia se permite plantear tan sólo preguntas y respuestas o problemas y soluciones como manera de tramitar el enseñar. Estas divisiones instaladas y naturalizadas en los campos de la Formación Docente deberían ponerse en debate para repensar, sobre todo, desde las posiciones que se atribuyen a los sujetos, las brechas que se establecen entre producción de conocimiento y la enseñanza.

Es necesario impulsar en el grado académico imaginarios y condiciones objetivas que instalen una práctica que le es inherente: pensar la enseñanza en el acon-

tecimiento de la formación, en lo que como experiencia concita, en lo que como pensamiento conmueve y desanuda de las urgencias, a veces planteadas como demandas empobrecidas a resolver.

Notas

1. SALEME, M.; CASTELLS, M.; MIGUELES, M.; CORFIELD, M. Proyecto de investigación "La construcción del saber a enseñar en los profesorados de Geografía, Historia y Pedagogía...". FCE- UNER. Informes de investigación inéditos. Paraná, 1996-2000.

2. GADAMER, H. Verdad y Método. Ed. Sígueme. Salamanca 1977. Págs. 428, 429 y 430.

3. Op.cit. 433, y 434.

4. Reflexiones extraídas del Informe Final de investigación del Proyecto "La construcción del saber a enseñar en el Área de Didáctica en los profesorados de Geografía, Historia y Pedagogía" Op. Cit. Documento inédito.

Bibliografía

ARENDETT, Hannah (1993). *La condición humana*. Trad. Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós.

————— (2002). *La vida del espíritu*. Trad. Carmen Corral y Fina Birulés. Buenos Aires: Paidós.

BERNSTEIN, Brasil (1998). *Pedagogía, control e identidad*. Madrid: Ed. Morata.

CANDIOTTI, María Elena (2001). *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Claudia Gilman. Buenos Aires: Ed. Aique.

DEWEY, John (1982). *Democracia y educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Ed. Losada. Novena Edición.

ENTEL, Alicia (1991). *Escuela y conocimiento*. Cuadernos FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FREIRE, Paulo (1974). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial SXXI.

GADAMER, Hans-Georg (1977). *Verdad y método*. Trad. A. Agud y R. Aparicio. Salamanca: Ed. Sígueme.

HELLER, Agnes (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.

NIETZSCHE, Friedrich (2000). *El porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Ed. Tusquets.

ZULUAGA, O.L. et. al. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Ed. Magisterio.