



Aportes

a la investigación didáctica desde las prácticas del profesorado

Dra. Vilma Pruzzo, ISESS | vilmapruzzo@yahoo.com.ar

Resumen

La enseñanza irrelevante se plantea como una problemática central en el campo de la didáctica. Las estudiantes del profesorado investigan durante sus Prácticas y Ayudantías las interacciones discursivas en aulas del secundario a través del Dispositivo de Análisis de clases (DAC). Los resultados de este análisis permiten describir prácticas de enseñanza irrelevante caracterizada por mediaciones discursivas heteroestructurantes, banalización del saber, pérdida de la comprensión y de la experiencia y la resultante final de la pérdida del sujeto. Esta enseñanza evidencia una didáctica ingenua que ha perdido la evaluación como herramienta para detectar obstáculos en el aprendizaje y brindar la ayuda pertinente. El reconocimiento de las dimensiones de la enseñanza irrelevante les permite a estudiantes y docentes reflexionar sobre sus propias prácticas y orientar la mejora a la vez que se construye conocimiento didáctico.

Palabras clave:

enseñanza irrelevante,
investigación,
didáctica



Contributions to didactic research from the practices of professorship

Abstract

Irrelevant teaching arises as a central problem in the field of didactics. Professors-hip students investigate, during their Practices, the discursive interactions in high school classrooms through the Classroom Analysis Device (CAD). The results of this analysis allow us to describe practices of irrelevant teaching characterized by hetero-structuring discursive mediations, trivialization of knowledge, loss of understanding and experience, and the resulting final loss of the fellow. This teaching evidences a naive didactic that has lost the evaluation as a tool to recognize obstacles in the learning and to give the pertinent help. The recognition of the dimensions of irrelevant teaching allows students and teachers to reflect on their own practices and guide improvement while building didactic knowledge.

Keywords:

irrelevant teaching,
research,
didactics

Introducción

El campo de la didáctica perdió en Argentina el sustento de la investigación científica durante gran parte del siglo XX adoptando tendencias retóricas y prescriptivas ancladas en especulaciones teóricas desvinculadas de la realidad. A diferencia de la situación europea que plantea Meurieu (2015), en nuestro país no progresó la investigación de tipo experimental por la fuerte entrada del espiritualismo. Sin embargo, en las últimas décadas aparece un interés renovado en la investigación de las prácticas de la enseñanza que permitiría avizorar la reconstrucción científica del campo. A la vez, la incorporación de las prácticas desde el primer año de la formación docente en los lineamientos curriculares federales resulta una innovación positiva en el intento de mejorar la calidad educativa de las instituciones en las que se insertan sus graduados. Sin embargo, especialistas relevantes como Alliaud y Antelo (2008) hablan de escuelas fracasadas para evitar responsabilizar a los alumnos de la baja calidad de sus aprendizajes y nos alerta sobre una situación muy generalizada en los talleres convocados por las autoridades educativas: el profesorado analiza sus propias prácticas al margen de los aprendizajes de los estudiantes como si fuera posible reflexionar sobre la enseñanza sin vincularla al aprendizaje, una perspectiva que ya ha sido descripta por Elliot (1990):

“Ninguna enseñanza puede considerarse relevante si los alumnos no la experimentan como tal; ni puede

decirse que integra los conocimientos y la comprensión si los alumnos no perciben la relación entre los contenidos. Ningún método de enseñanza puede justificarse en el sentido que estimula el interés por la materia si los alumnos no lo consideran interesante, ni de que les ayude a responsabilizarse de sus propios aprendizajes, si ellos no consideran que les sirva de ayuda al respecto” (Elliot, 1990: 72).

El autor nos alerta sobre la imposibilidad de referirse a una enseñanza relevante si los alumnos no la experimentan de tal manera y si no activa la comprensión y el interés de los mismos, ni facilita la relación entre los contenidos o no ayuda a que cada uno se responsabilice de sus propios aprendizajes.

Mientras desde la teoría se promueve la figura del docente reflexivo, la brecha entre lo que el docente describe de sus prácticas y los aprendizajes reales de los alumnos se profundiza y se pierde la reflexión sobre esta situación. Bárcena (2005) incluso, destaca la distinción entre las teorías expuestas por los profesores y sus teorías en uso, entendiendo a las primeras como las explicaciones que brinda sobre sus prácticas y las segundas, como los saberes que guían sus acciones. Por lo tanto, una de las cuestiones prioritarias en las prácticas de la formación docente será la de promover espacios para la reflexión sobre la enseñanza en sus posibilidades de incidir en el aprendizaje. En este sentido, Cazden (2010), bajo la influencia de Bañtín, concibe el aula como espacio híbrido para el en-

cuentro de las mentes en donde se mezclan las voces de la cultura que cada hablante ha interiorizado y hace posible un espacio común para la comprensión. Señala como prioritario para el docente interrogarse sobre cómo lograr en el aula el encuentro de las mentes. Y considera para ello la necesidad de conjugar dos estrategias docentes: la de establecer conexiones para ayudar a construir a partir de lo familiar, por una parte y por otra, la de “desbloquear lo extraño” es decir, transformar lo que resulta complejo y oscuro de manera de que pueda ser comprendido por el aprendiz.

En este marco, nuestros estudiantes del profesorado deberían poder reflexionar sobre la articulación de estas dos estrategias en el aula y su incidencia en el aprendizaje, así como sobre el surgimiento de obstáculos que impiden la apropiación de lo nuevo. Bárcena (2005) concibe la enseñanza como práctica reflexiva y retoma algunas características ya enunciadas por Dewey sobre la reflexión, como pensamiento que se aboca al examen exhaustivo, persistente y cuidadoso de las acciones.

“Reflexionar sobre las acciones realizadas es volver a pensarlas desde una memoria reflexiva... reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción” (Bárcena, 2005: 110 y 147).

En este caso, es fundamental tomar en cuenta las actitudes éticas que se activan en estas formas de

reflexión: la apertura de mente; el entusiasmo y la responsabilidad intelectual. Porque revisar las prácticas implica una mente dispuesta a la escucha atenta, al análisis compartido y al reconocimiento de que el error es posible y de que la reformulación de la acción es una alternativa para la mejora. También implica un entusiasmo sostenido y compartido como motivación intrínseca que guía la búsqueda de la mejora. Finalmente, la responsabilidad intelectual se concibe como la capacidad de responder sobre las consecuencias posibles de cualquier decisión o transformación que involucre al alumno (Bárcena, 2005). De esta manera se evitarían las aplicaciones indiscriminadas de estrategias o metodologías prescriptas que pueden obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes.

Por eso, es necesario rescatar el componente ético de toda práctica en el sentido de poder establecer, ante una decisión que se necesite tomar, qué curso de acción es el mejor, es decir establecer una diferencia entre lo mejor y lo peor y orientar la práctica hacia el bien de los participantes ya que no se busca una recompensa externa, sino un bien interno participativo y común. Se recupera la dimensión ética-valorativa de las prácticas y a la vez la dimensión política de la misma porque la acción sólo es posible entre los hombres, en nuestro caso, la acción vista como interacción dialógica entre docentes y alumnos. Y esa interacción puede ser explorada discursivamente para analizar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

La enseñanza irrelevante

Esta investigación se encuadra en el proyecto “Experiencias de aprendizaje mediado” y enfoca la interacción entre docentes y alumnos (la práctica de la enseñanza) en aulas secundarias donde se enseña psicología y en torno a las dimensiones de la enseñanza que obstaculizan el aprendizaje. A través de las investigaciones previas (Pruzzo, 2015) he caracterizado la enseñanza irrelevante como aquella que no logra la participación activa y autónoma de los estudiantes en la construcción del conocimiento; ni facilita las construcciones conceptuales para favorecer la progresiva descontextualización del pensamiento, pero, además, olvida el seguimiento del aprendizaje con lo que no detecta la conformación de errores conceptuales o lagunas de aprendizaje. La indagación, de carácter interpretativo, emplea como procedimiento para recabar los datos empíricos el Dispositivo de Análisis de Casos (DAC) (Pruzzo, 1999; 2002; 2013; 2015) conformado por: el registro retrospectivo de la observación participante en las clases, su grabación y desgrabación, la elaboración de la estructura conceptual de la clase, los testimonios de los trabajos de los alumnos y la bibliografía entregada. Esta tarea de búsqueda, análisis, reflexión e intervención se ha posibilitado por el Proyecto Ayudantías, dispositivo por el cual los estudiantes de 3° y 4° año de las asignaturas Prácticas del Profesorado se incorporan como ayudantes de las docentes de las escuelas secundarias asociadas para desempeñarse en las tareas que

le asigne su titular (preparación de material didáctico; tareas de andamiaje a los estudiantes; colaboración en el seguimiento de los mismos; etc.). Otra innovación ha permitido que las estudiantes de 3° año del profesorado conformen parejas pedagógicas con las de 4° Año con lo cual participan en el análisis de las secuencias didácticas, el diseño de mediadores y especialmente la grabación de las clases de sus compañeras de 4° año para elaborar los DAC. El material empírico recabado incluye los aportes de dieciocho estudiantes de 3° y 4° año del profesorado de Psicología recogido en 8 de las 33 escuelas de nivel medio de Santa Rosa, La Pampa. El corpus empírico se analizó desde las categorías de enseñanza irrelevante elaborados en la primera parte de la investigación en base a los DAC de clases de ciencias: las mediaciones discursivas heteroestructurantes; la banalización del saber académico; la pérdida de la experiencia y la pérdida de la comprensión.

Las mediaciones discursivas heteroestructurantes

La totalidad de las clases relevadas muestran estrategias discursivas centradas en la denominada conversación dialogada por los docentes. Sin embargo, se detecta un discurso anclado en preguntas bloqueantes que exigen una respuesta anticipada por el docente. Los estudiantes permanecen como oyentes respondientes, sin intercambio de roles. A fin de ejemplificar esta perspectiva didáctica heteroestructurante y pseudo dialógica, transcribimos aportes de un DAC:

“Practicante: Bueno chicos, los que no vinieron vimos adolescencia la clase pasada. Así que ahora vamos a hacer un cuadrito como para que quede y para repasar un poquito lo que di la otra clase, para que quede una idea. Bueno chicos, vimos el tema de la adolescencia... se acuerdan que hablamos que la adolescencia no se daba en todas las culturas....

Estudiantes: (Hablan entre ellos)

Profesora Titular: Chicos...

Practicante: ... Estaba determinada por tres dimensiones. Ustedes se acuerdan ¿Por qué dimensiones estaba... determinada? ¿Por qué estaba determinada? ¿Qué influía en la adolescencia? Silencio ¿Se acuerdan? ¿Qué cambios... qué cambios influían en la adolescencia? Silencio... ¿Se acuerdan que decían los cambios biológicos...?

Estudiante: (Interrumpe) Biológicos, psicológicos y eso...

Practicante: (Interrumpe) Y sociales. Muy bien. (Escribe en el pizarrón)

Estudiantes: (Hablan entre ellos)

Profesora titular: Chicos a ver... Tendrían que estar todos copiando y con las computadoras cerradas ¿Sí?

Practicante: Bueno, estos cambios biológicos...

Profesora Titular: (Interrumpe) El esquema les va a servir a ustedes para estudiar después.

Practicante: ... esos cambios biológicos empiezan antes de la adolescencia. Esa etapa que es anterior ¿Se acuerdan cómo se llamaba?

Estudiante: No...

Practicante: La pubertad. La pubertad comienza con... los cambios biológicos. (Escribe en el pizarrón)

Estudiantes: (Hablan entre ellos)

Practicante: Estos cambios físicos que empiezan en la pubertad... (La charla de los estudiantes tapa su voz) ... los cambios físicos... ¿Ustedes se acuerdan que se adquiere en la pubertad?... ¿Qué cambio importante se adquiere en la pubertad?... ¿Del cuerpo?

Estudiante: (Responde, pero no se escucha por la charla de sus compañeros)

Practicante: El cuerpo se prepara para la reproducción... como que adquiere su desarrollo sexual ¿Se acuerdan?

Estudiantes: (Hablan entre ellos)”. (Protocolo 12)

La clase analizada tiene como objetivo la consolidación del tema adolescencia desarrollada la clase anterior de acuerdo a los contenidos del Material Curricular del Ministerio de Educación. Sin embargo, los estudiantes no logran responder a las preguntas elementales de la docente/practicante y aparecen silencios, diálogos paralelos, bullicio o frases sueltas a manera de acertijos. Tal como señalara Elichiry se hace necesario “alertar sobre la persistencia de una modalidad de escolarización basada en la “transmisión” y el “recitado” como modelos centrales de la comunicación” (2010: 13). Esta perspectiva heteroestructurante prioriza la transmisión de saberes desde el exterior, resta autonomía al estudiante y obstaculiza el aprendizaje significativo. Además, cancela la opción dialógica de intercambios activos de sentidos y significados. Al respecto señalaría Bajtin (2002):

“El cambio de sujetos discursivos se observa de una manera más simple y obvia en un diálogo real, donde los enunciados de los interlocutores (dialogantes) llamadas réplicas se sustituyen mutuamente...Cada réplica posee una conclusión específica al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la cual se puede adoptar otra posición” (Bajtin, 2002: 260-261).

Pero en los casos que nos ocupan, no aparecen estos cambios de sujetos discursivos que implican sucesivas réplicas con posturas, valoraciones y comprensiones de los interlocutores. No hay diálogo sino interroga-

torio bloqueante que implica la búsqueda perentoria de una respuesta predeterminada que a veces los estudiantes no encuentran y da lugar a un juego de acertijos orales.

La banalización del saber académico

Llamamos banalización del saber al tratamiento de los contenidos curriculares con alto nivel de clasificación (Bernstein, 1993) reducidos a palabras o etiquetas que carecen de nexos relacionales y estancados en los saberes cotidianos de los alumnos con un enfoque inductivista que no permite el acceso al saber académico-curricular (Pruzzo, 2015). El caso anterior ilustra el interés docente por presentar la clasificación de los cambios que sufre el adolescente con etiquetas nominales (cambios biológicos, psicológicos y sociales) pero que no activa la construcción de conceptos para ayudar a la progresiva descontextualización del pensamiento, ni posibilita la articulación de esos rótulos o palabras a fin de lograr una visión holística e integrada del fenómeno. Tal como afirmaría Cazden (2010) no se logra conjugar las dos estrategias básicas para posibilitar el encuentro de las mentes porque se enfoca solo el saber familiar sin lograr desbloquear lo extraño, es decir, transformar lo que resulta complejo y oscuro de manera de que pueda ser comprendido por el aprendiz. Sin esta articulación queda bloqueada la comprensión y el saber curricular no puede ser reconstruido en las mentes adolescentes.

“...hay que comprender la transmisión escolar como un diálogo permanente entre sujeto y cultura: es el esfuerzo por enlazar a ambos a fin de construir en cada individuo, ese continuo experimental que, al mismo tiempo, prolonga los deseos, intereses, y experiencias en saberes elaborados y, a través de estos, le permite reelaborar sus deseos, intereses y experiencias” (Meurieu, 2016: 72). El saber de la cultura permanece en la exterioridad y al margen de los intereses de los estudiantes ante la banalización del contenido académico.

La pérdida de la experiencia

Continuando con el DAC anterior, la practicante pasa a desarrollar el tema de los duelos en la adolescencia, siguiendo el enfoque heteroestructurante de la enseñanza y un tratamiento de los contenidos que hemos caracterizado como banalización del saber académico. Pero nos interesa resaltar en el siguiente texto del DAC la pérdida del rol activo de los aprendices, que implica la pérdida de la experiencia.

Practicante: Bueno... en la adolescencia tienen para... para hacer el pasaje de la adolescencia a la adultez, del niño hacia la adultez, el adolescente tiene que pasar por duelos. ¿Se acuerdan cuáles eran los duelos que tenían que pasar? ¿Se acuerdan que era un duelo?...

Estudiante: Sí.

Practicante: Son de... de sufrimiento por la pérdida de algo... ¿Se acuerdan los duelos?

Estudiante: Sí.

Practicante: ¿Qué duelos eran?

Estudiante: No me acuerdo.

Estudiante: De... (No se escucha por el ruido de los estudiantes) alguien que estaba mal...

Estudiantes: (Hablan entre ellos)

Practicante: ¿Qué pasa?... de sufrimiento... el duelo del adolescente ¿Qué era? ¿Qué perdía?

Estudiante: ¿Qué perdía?...

Estudiantes: (Hablan entre ellos)

Estudiante: Y... el... el cuerpo.

Practicante: Por la pérdida del cuerpo, el cuerpo infantil se transforma... del cuerpo infantil al cuerpo adulto, eso es lo que pasa el adolescente. (Copia en el pizarrón)

Practicante: ¿Se acuerdan que otro duelo pasaba?

Estudiantes: (Silencio)



Practicante: La pérdida por la identidad infantil ¿Se acuerdan de eso? ¿A qué se refiere?

Estudiantes: (Silencio)

Practicante: La pérdida por la identidad infantil... es cuando el niño sabe que está perdiendo ciertos privilegios, ya no se lo trata como un niño, sino que ya le exigen o le decís 'ya sos grande', y tienen que aceptar...

Se hace evidente en esta secuencia discursiva que el aprendiz no puede ser convocado ni desde el interés, ni desde la actividad y por lo tanto se cancela la posibilidad de la experiencia que sustenta el aprendizaje. La idea de experiencia está relacionada con la construcción de subjetividad en la acción, en la praxis: "Experiencia y acción van juntas... Por eso, hemos llegado a la conclusión de que es necesario recuperar el controvertido concepto de experiencia, para poder contraponerlo a la actividad que mantiene pasivo al estudiante. Mientras esta última puede ser un acto mecánico, indiferente, descomprometido (contestar preguntas bloqueantes por sí o por no, copiar textos, completar cuestionarios guiados, etc.) la experiencia convoca a la acción, interesa, seduce; despierta la curiosidad, la atención y la perseverancia; es la articulación de deseos y cognición, de emociones y racionalidad, de cuerpo y mente" (Pruzzo, 2013:61).

Los testimonios de lo que sucede en el aula según nuestras grabaciones del DAC, nos permite analizar la pobreza de experiencia de los sujetos del aprendizaje porque las actividades propuestas son rutinarias y no dejan huellas en la subjetividad de los jóvenes.

Conclusiones

Cuando predominan mediaciones discursivas heteroestructurantes, banalización del saber, pérdida de la comprensión y pérdida de la experiencia, la enseñanza ha perdido al sujeto, su razón de ser. La actividad mecánica sin anclaje en la motivación intrínseca, no posibilita el aprendizaje y el contenido curricular no puede transformarse en elementos del pensamiento. Por eso hemos denominado enseñanza irrelevante a esta enseñanza que no se compromete con el aprendizaje, ni lo custodia por la evaluación. Nuestros estudiantes del profesorado pueden analizar con memoria reflexiva sus propias prácticas iluminadas desde los aportes teóricos de esta investigación para reconocer las señales de una enseñanza irrelevante y orientar la mejora de sus propias prácticas. El DAC brinda a la vez posibilidades a la profesionalización docente porque reemplaza la reflexión sobre la propia práctica anclada en la figura del docente y la proyecta hacia el aprendizaje de los alumnos redefiniendo el rol de la evaluación didáctica. A la vez, el DAC, incorporado a la metodología de la investigación implica una perspectiva epistemológica de la formación del profesorado orientada a la construcción de conocimiento didáctico.

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea y Estanislao Antelo (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En: Brailovsky, Daniel. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. 27-56. Buenos Aires: Noveduc.
- AUBERT, Adriana, Elena Duque, Monserrat Fisas y Rosa Valls (2006). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XX*. Barcelona: Graò.
- BAJTIN, Mijael (1979). *Estetika slovesnogo tvorcestva. Iskustvo*. Traducción española por Bubnova, Tatiana. Estética de la creación verbal. 1ª ed. 1ª reimposición, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- BÁRCENA, Fernando (2005). *La Experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Volumen IV. Madrid: Morata.
- CARR, Wilfred (1989). *Quality in teaching. The Falmer Press*. Traducción de Manzano Bernárdez, Pablo. Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción. 3ª edición. Sevilla: Diada.
- CAZDEN, Courtney (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: ELICHIRY, Nora. *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. (Comp.). Buenos Aires: Manantial.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ELICHIRY, Nora (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- ELLIOT, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- LARROSA, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: SKLIAR, Carlos; Jorge Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 13-44.
- LITWIN, Edith (1995). Prácticas y teorías en el aula universitaria. *Praxis Educativa*. Año I, N°1, 10-16. La Plata, U.N.L.Pam.
- MEURIEU, Philippe (2013). *Des lieux communs aux concepts clés*. ESF éditeur. Traducción española por Bixio, Alcira: Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- PRUZZO, Vilma (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- (Comp.) (2013). *Las Prácticas del profesorado: Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- (2015). Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas. En: <http://www.papelenlanube.com/portal/libros/didactica-general/>.