

El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente

POR GLORIA E. EDELSTEIN*

EN EL MARCO DE LOS CONTROVERTIDOS DEBATES ACERCA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE, UNA REFERENCIA INELUDIBLE ES LA RELATIVA AL VALOR ASIGNADO A LAS "PRÁCTICAS REFLEXIVAS". EN TAL SENTIDO, TANTO EN EL DISCURSO POLÍTICO OFICIAL COMO EN EL ESPECIALIZADO, ES FACTIBLE IDENTIFICAR LA ALUSIÓN A DICHAS PRÁCTICAS ESTRECHAMENTE VINCULADAS A LA DEFINICIÓN DE NUEVOS PERFILES EN LOS PLANES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES. PRODUCCIONES DE DISTINTO TIPO ABORDAN ESTA TEMÁTICA, PERO QUEDA EN GENERAL SOLAPADO EN LAS MISMAS LA CONSIDERACIÓN DE PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS, ENTRE OTRAS: EL OBJETO, LOS SOPORTES, LOS ÁMBITOS Y LAS INTERACCIONES EN EL PROCESO DE REFLEXIÓN. COMO ALTERNATIVA, INTERESA EN ESTE CASO DAR CUENTA SINTÉTICAMENTE DE UNA PROPUESTA: EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA, SUS PRINCIPALES REFERENCIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS.

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 en la formación inicial y continua de docentes. 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.

UN PUNTO DE PARTIDA. LOS DEBATES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS

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 inmersión en tal reflexión, lo que, en definitiva, resulta indicativo del tipo ⇨

* Profesora Titular Plena. Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

de racionalidad que orienta esta práctica y por tanto los procesos de cambio que se procuran desde las mismas.

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. 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.

Lo central, en consecuencia, 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.

En tal sentido, interesa destacar tres cuestiones que se presentan como particularmente relevantes: la clarificación de aquello que es objeto de reflexión; los instrumentos que se utilizan como soportes en los procesos de reflexión sobre las prácticas; los recaudos al definir los ámbitos y las interacciones entre sujetos comprometidos en procesos de reflexión.

ACERCA DEL OBJETO 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 así como los supuestos implicados. Ello significa incluir simultáneamente como objeto de análisis, aunque 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. Aspectos sobre los que diferentes perspectivas de análisis han insistido unilateralmente al referir a este tema.

Entendiendo la enseñanza como una actividad intencional, 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.

LOS SOPORTES EN LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN

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 precedente 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. Desde ciertos abordajes 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, el mundo social en él incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo conciente 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.

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, 1990).

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. 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 reconstruye críticamente sus propias teorías.

LOS RECAUDOS AL DEFINIR ÁMBITOS E INTERACCIONES ENTRE SUJETOS COMPROMETIDOS EN EL PROCESO DE REFLEXIÓN

¿Por qué hablar de recaudos en relación a estos procesos? Tiene que ver con una actitud de vigilancia epistemológica y ética ante el impacto que provoca en los sujetos el hacer público lo privado, el poner en común procesos de subjetivación y hacerlo en el marco de estructuras escolarizadas donde la relación saber-poder, vinculada al control, aparece con signo distintivo.

Es a través de relaciones de poder, interactuando con otros que el sujeto se constituye como tal. Instancias en las que se divide y es dividido; proceso que le posibilita su objetivación. Estructura que se reedita, con sus propios matices en el momento de análisis de las prácticas docentes.

Sin embargo, en ciertos casos, las propuestas desde las que se convoca a la reflexión sobre las prácticas toman la forma de una suerte de confesión y la persona se presta a facilitar su subjetivación. Cuando estas prácticas se sitúan en el contexto de las relaciones de autoridad surge la confesión en presencia real o imaginaria de un personaje que prescribe la forma de la confesión, las palabras y ritos

mediante los cuales debe efectuarse; persona que a su vez valora, juzga, consuela o comprende, controla, sanciona, certifica, acredita (Gore, 1996). ¿Cuál es entonces una alternativa posible? Hacer hincapié en la constitución de sí mismo en lugar de la confesión. Hacer énfasis en la trayectoria histórica relativa a lo que significa ser docente en contextos específicos. En suma, sean cuales fueren los instrumentos, constituir este espacio de reflexión colectiva como una invitación a explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta.

UNA PROPUESTA. EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Si bien al referir al docente como profesional de la enseñanza se enfatiza el carácter reflexivo de su actividad, tanto en la literatura académica como en las prácticas cotidianas el concepto de reflexión no aparece como unívoco. Bajo este término se encubren significados distintos que dan lugar a prácticas diversas e incluso contradictorias.

Entre ellas interesa valorizar, según se señalara, la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia. 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. Estas ideas están en la base a partir de la cual se elabora la propuesta de análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza.

Propuesta que se constituye como necesidad ante un objeto de estudio que se desarrolla en contextos socio históricos concretos y no en ámbitos prefigurados; que expresa diversos modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen tanto en la estructura de las tareas académicas como en los modos de relación social que se establecen. En tal sentido, diferentes marcos disciplinarios y desarrollos propios del campo pedagógico en particular y de las ciencias sociales en sentido más amplio, aportan categorías que permiten avanzar al analizar las situaciones de la práctica, desde una visión crítica a una teoría comprensiva de la enseñanza.

Esta alternativa se construye a partir de asumir una posición respecto de aquéllas que propician la investigación de la propia práctica. Si bien no es posible desarrollar la perspectiva que se asume en este debate, dados los límites en extensión de esta presentación, interesa destacar que: a) el análisis didáctico requiere de partida como posición una actitud investigativa ante el conocimiento. Que, en tal sentido, necesita incorporar la idea de provisionalidad en la construcción de conocimiento; ingresar en forma permanente la pregunta; trabajar la información generando según las situaciones hipótesis, inferencias, conjeturas; procurar las vías de validación necesarias a partir de la triangulación teórica y técnica y, por otra parte, b) el análisis didáctico no puede concretarse de otra manera que utilizando las mismas herramientas conceptuales y técnicas utilizadas en la investigación al momento de recoger información, a través del análisis documental y la producción escrita; la observación; las

entrevistas individuales y colectivas. Destacar a su vez que, en el momento de avanzar de los registros descriptivos al análisis propiamente dicho y la interpretación, es necesario recuperar categorías teóricas, parte del referencial adoptado, en tanto sean pertinentes y por tanto iluminadoras para comprender los núcleos problemáticos en cada caso. Soportes conceptuales, que se constituyen a su vez en plataforma para la generación de categorías analíticas, que permitan dar cuenta de la especificidad de situaciones aún no abordadas desde la teoría.

Dadas las características de las prácticas objeto de análisis, significadas como prácticas sociales históricamente determinadas, se recuperan en el marco de esta propuesta particularmente los aportes de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa, con especial énfasis en las siguientes cuestiones: la recuperación de la categoría vida cotidiana; la dialéctica permanente teoría - empiria en el proceso de indagación; los recaudos propios de los abordajes cualitativos (enfoque progresivo, flexibilidad y pluralismo metodológico, la particular relación descripción e interpretación, la exigencia de validación en las diferentes instancias y por tanto la necesidad de triangulación permanente, la convicción de que no se trata de realizar generalizaciones sino preservar diferencias y descubrir recurrencias). En suma, que se trata de lograr la mayor comprensión posible, sin intención de explicaciones totalizantes.

La diferencia sustantiva entre el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza y la investigación didáctica está planteada, desde la perspectiva que se sostiene, por el propósito y el alcance de la intervención en cada caso. El análisis se orienta desde el punto de partida en la intención de operar un cambio a corto plazo; construir, desde los avances aunque parciales, alternativas que permitan ensayar respuestas a los problemas detectados. La investigación, aún sostenida desde el compromiso, apuesta a una mejora en las prácticas de enseñanza cotidianas, se rige por una temporalidad diferente. Pospone la intervención hasta lograr el mayor nivel de comprensión posible.

PRECISIONES SOBRE EL OBJETO DE ANÁLISIS: LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

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 (Furlán y Remedi, 1981) Se desconoce con frecuencia, que a su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional, que amarran a los actores por individualizables que sean, a una historia social compartida.

Se establece una suerte de equivalencia entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos, como si se tratara de un lugar autorregulado, en el que sería posible el ejercicio de, al menos una cuota de control.

Hacer énfasis en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos precisamente sería el campo en que la enseñanza se perfila como proyecto pedagógico, como apuesta ética, que no se intenta desconocer. Sin embargo,

son numerosas las investigaciones que señalan que en las aulas muchas cuestiones rebasan esa toma de posición consciente.

Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad. (Edelstein y Coria, 1995).

Desde esta perspectiva, en la práctica profesional cobra fuerza un pasado que difícilmente pueda transformarse si no se inicia un proceso de análisis que permita reconocerlo. De modo semejante a otras ocupaciones o profesiones, los modelos internalizados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecerían como recurso constante si no se ponen en cuestión las matrices previas, se trabajan sus

huellas, procurando la generación de esquemas de pensamiento y acción alternativos.

EL ANÁLISIS DIDÁCTICO. UNA APROXIMACIÓN A LA LABOR PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA COMO FORMACIÓN EN EL TRABAJO

Un acercamiento a las prácticas de análisis didáctico, en el día a día en las instituciones supone la necesidad de relación con un otro autorizado (formador, tutor, asesor o par) significado como interlocutor-referente de interpelación válido.

Un rasgo central en estas prácticas quedaría delineado por la variabilidad de situaciones.

Sin embargo, se podría sostener que básicamente implica realizar un trabajo que supone operar con el pensamiento de otro en un aquí y un ahora; operar desde un registro que oscila atento a un proceso por momentos articulado, por momentos confuso e inconexo. Esfuerzo sostenido por descentrarse a fin de intervenir en relación con la singularidad de una propuesta a menos que la opción sea permanecer bajo el cobijo del propio discurso.

La alternativa para el análisis en este caso, requiere elaborar plataformas de entendimiento mutuo generando formatos de interacción, microcosmos de interacción social que establezcan pautas reguladoras de los intercambios. Sugiere la necesidad de construir espacios de conocimiento compartido lo que significa esforzarse por crear un contexto de comprensión común enriquecido constantemente.

El logro de un punto de equilibrio que permita un fluido intercambio y confrontación de ideas sin forzar a seguir la dirección definida explícita o implícitamente por quien actúa como referente autorizado, es el problema más delicado - independientemente del lugar social (asesor, orientador, tutor) al asumir esta tarea con intención formativa.

Abrirse a la escucha y la comprensión de la lógica peculiar de las alternativas generadas por otros no es tarea fácil. Implica poner en suspenso los propios deseos de realización. Quizás se trate de generar un espacio que admita las diferencias en la perspectiva de un diálogo entre pares, reconociendo que como tal planteará confrontación de ideas, momentos de demanda y distanciamiento.

El sujeto no se constituye en soledad sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación. Funcionamiento especular que suele generar conflictos, por cuanto resulta imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad; porque en ocasiones, se configuran redes relacionales que provocan un efecto de desconocimiento del sujeto, por sostenerse desde la homogeneidad en contraposición al reconocimiento de lo diverso. La idea es que la actividad conjunta no desdibuje el sentido del trabajo, cual es la reconstrucción y reflexión crítica de un quehacer. De este modo, centrar la atención en la profundización paulatina de la propuesta para la enseñanza objeto de análisis didáctico y, por ende, construir los vínculos de modo que permitan sostener como centro el vértice adecuado.

En el trabajo de abordar el análisis de lo que ocurre en la escena de las prácticas, en muchas oportunidades se produ-

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Comité de Redacción

Jorge Dotti, José Sazbón, Martín Kohan, Maximiliano Gurian, José Emilio Burucúa, Alejandro Cattaruzza.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
 - Institucional: 30 dólares
 - Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsables:

Carlos Dámaso Martínez y Fernando Pedrosa

NOMBRE

DIRECCION

CIUDAD C.P.

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

ce un anudamiento que puede obturar la tarea deconstructiva y reconstructiva. En realidad, de acuerdo a las experiencias realizadas, la profundización en los procesos de reconstrucción crítica son posibles en la medida en que se incorpore el colectivo. En este sentido, se valoriza especialmente el "Taller" como alternativa para la formación.

EL TALLER COMO OPCIÓN METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

El Taller, tal como es significado, constituye un dispositivo analizador privilegiado para el análisis y reflexión de las prácticas docentes.

Se recuperan al respecto las experiencias que tienen su origen en los Talleres de educadores, que como parte de propuestas de investigación y formación dieron lugar a una línea de trabajo cualitativa, fundamentalmente en Chile y Argentina.

En este sentido, se visualiza el Taller como un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegiado, por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia.

Los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en Taller. Esta perspectiva exige desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías.

Implica un ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis.

Espacio para pensar y pensarse. Condición que, evidentemente no surge rápida y mágicamente. Demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente en el campo de la docencia representa la mirada del otro. Dificultad que se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista, por la tendencia a calificar-desqualificar, que impone una exigencia de producir cierto efecto de completud en los relatos frente a los fallos, fracturas, contradicciones.

Se hace necesario en consecuencia, construir un clima que posibilite abrir a una actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo.

El Taller, desde este enfoque, incorpora el concepto de

reflexión. La recuperación en este caso se hace sobre la base de destacar la necesidad de dimensionar adecuadamente la práctica crítica frente al acto de reflexión.

Para ello, apoyarse en procesos no exentos de intencionalidad y, superando posiciones objetivistas - que hacen énfasis exclusivamente en la rigurosidad de las descripciones-, se interesen particularmente por encontrar nuevas alternativas de comprensión de estas prácticas.

Se asume en relación con ello, y a partir de una perspectiva que reconoce la diferencia entre la lógica teórica y la lógica de la práctica, que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquél del que se pretende dar cuenta. Esta comprensión deberá ser compartida desde el punto de partida de este trabajo para no quedar atrapados en la creencia de que hablar de las prácticas "es" aquélla práctica de la que se habla. Hablar acerca de las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la toma de distancia que supone e impone la reflexión. (Edelstein y Coria, op.cit.). ➔

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires. CRICSO.
- Agno, R. (1989) *El Taller de educadores y la investigación*. En Cuadernos de Formación docente. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.
- Bolivar, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum*. FORCE. Universidad de Granada.
- Bourdieu, P. L.J.D. Waquant (1992) *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. París. Seul.
- Edelstein, G., A. Coria (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Gore, J.M. (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid
- Pérez Gómez, A. (1993) *Autonomía profesional y control democrático*. En Cuadernos de Pedagogía N°220. Monográfico. El Profesorado. Fontalba. Barcelona.
- Salinas Fernández, D. (1994). *Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio*. en Cuadernos de Pedagogía. N°226. Fontalba. Barcelona.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid.
- Wittrock, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza. 1 Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- Furlán, A. y Remedi, E. 1981. "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas". En: *Revista Foro Universitario*, México.
- Popkewitz, T. 1990. *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia.

