

La reflexión sobre la práctica en la formación docente, ¿discurso esencialista o lenguaje de una práctica?¹

Malet, Ana María y Montano, Andrea

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades

E- mail: amalet@criba.edu.ar; amontanoar@yahoo.com.ar

Eje temático 1

Introducción

En este trabajo, la propuesta metodológica de la materia Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior es considerada como dispositivo pedagógico para la formación docente, esto es, en tanto construcción compleja que -en el marco de unas decisiones metodológicas más amplias- concita la reunión de sujetos y acciones en un tiempo y lugar favorables a la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión.

A través de esta propuesta se busca propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, que permita esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el curriculum, y sus relaciones, para el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.

Para ello, en primer lugar especificaremos cómo se conforma dicha propuesta de enseñanza para poder analizarla como dispositivo cuya principal finalidad es favorecer la reflexión sobre la práctica y así poder también apreciar su impacto en los sujetos y en sus prácticas. Luego problematizaremos la idea de reflexión sobre la práctica intentando develar su sentido, los alcances y procesos que abarca para que se constituya en un “habitus” reflexivo.

Una construcción metodológica

Desde el año 2004, Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior es una materia correspondiente al 5º año del plan de estudios de los Profesorados en Historia, Letras, Filosofía, Economía y Química.

¹ Según Mc Ewan (1998) cambiar las prácticas desde adentro implica abandonar discursos esencialistas y adoptar un abordaje más hermenéutico. Comprometerse con una práctica equivale en cierto modo a ser capaz de hablar la lengua de esa práctica. Por esta razón, los cambios en el lenguaje de una práctica han de ser vistos como cambios en la práctica misma. Esto es, la reflexión sobre una práctica nos lleva a nombrarla de determinada forma y el hecho de ponerla en palabras nos permite a su vez transformarla.

La materia se aborda a partir de contribuciones teóricas recientes entre las que se destacan las desarrolladas en diversos espacios académicos latinoamericanos y europeos. Se parte del supuesto de que la disciplina se ocupa de un fenómeno social que es una práctica de la enseñanza específica, con características propias (Lucarelli, s/f).

De este modo, entre las principales finalidades del equipo de la cátedra² se encuentran la de propiciar un espacio de estudio crítico y reflexivo, que permita reconocer y debatir acerca de la enseñanza en el nivel superior: universidades e institutos superiores. Asimismo, se busca favorecer la construcción de estrategias de enseñanza tanto clásicas como alternativas, que consideren los procesos de transmisión, apropiación y producción de conocimientos en dicho nivel educativo.

Dadas sus diferentes trayectorias previas, los alumnos que cursan la materia conforman un grupo heterogéneo pero con una demanda común: la ausente -o a veces diluida- aproximación temprana a su futuro campo laboral, demandando a las “materias pedagógicas” la inserción progresiva en las instituciones y en las aulas.

Los rasgos distintivos señalados en los párrafos anteriores permiten delinear la singularidad del escenario en el que tiene lugar el encuentro entre docentes y alumnos en torno a la Didáctica del Nivel Superior y, por lo tanto, permiten también definir el contexto en el cual se toman las decisiones metodológicas que hacen a esta construcción.

Todas las clases de la materia son plenas y de carácter teórico-práctico. El dispositivo pedagógico creado para la formación docente contempla la implementación de distintas estrategias de enseñanza como componentes de una construcción metodológica singular.

Es así que tienen lugar distintas actividades que combinan el trabajo grupal con instancias de producción individual; entre ellas:

- sondeo de expectativas y de conocimientos previos de los alumnos para articular sus demandas con los finalidades y objetivos de la materia;
- diseño, implementación y análisis de microclases;
- análisis de casos (registros de clases, informes de pasantías, diseños curriculares, planes de estudios, entre otros) y resolución de problemas;
- realización de una pasantía que incluye la participación de los alumnos en una cátedra universitaria y en una materia de los institutos superiores. Esta participación consiste en la realización de *prácticas* durante un mes (observación participante, clases u otras actividades vinculadas a la docencia) y la *inserción institucional* (observación) durante dos semanas. Los alumnos deciden en qué espacios realizan una u otra actividad, pero en todos los casos la pasantía

² Este equipo estuvo integrado hasta 2008 inclusive, por la Mg. Elda Monetti quien participó en los procesos de construcción y consolidación de la materia.

les permite entrar en contacto, de una u otra manera, con el campo laboral que se abre en relación con las instituciones educativas del nivel superior.

- Elaboración de informes de análisis e interpretación de las prácticas docentes en educación superior a partir de los criterios didácticos construidos en el desarrollo de la materia.

Esta propuesta reconoce la complejidad inherente a la problemática de las relaciones entre enseñanza, evaluación y curriculum en el nivel superior y las tensiones en relación con los procesos de revisión y cambio de las prácticas instituidas. En este sentido, resulta imperioso convocar una participación activa para que esta propuesta pueda ser realmente apropiada por los alumnos y tenga un impacto sostenido en sus prácticas futuras.

Un dispositivo pedagógico para la formación docente

El diseño de un dispositivo para la formación docente parte del convencimiento de que para provocar cambios reales en las prácticas docentes es necesario revisar las concepciones que están en la base de la cultura escolar y de la propia biografía escolar. Estas concepciones instituidas determinan en gran medida el accionar de los futuros docentes, porque las más de las veces informan y orientan las prácticas, y promueven su reproducción inercial y acrítica.

De esta manera, la creación de un dispositivo pedagógico para la formación permitiría promover el desarrollo profesional³ de los futuros docentes, contemplando sus demandas, los lineamientos de las políticas educativas, diferentes enfoques pedagógico-didácticos y los escenarios singulares en los que se definirán sus prácticas docentes.

En la invención de un dispositivo tienen lugar distintas acciones vinculadas fundamentalmente al relevamiento y análisis de la demanda. Los alumnos de la materia demandan el acercamiento a las diversas situaciones de enseñanza en educación superior (instituciones de formación artística, de formación docente, de formación técnica) en tanto que en ello se juega la posibilidad de contrastar dicha realidad con los marcos teóricos, interpelarla, problematizarla, en definitiva, sostener ese continuo proceso de ida y vuelta entre la teoría y la práctica.

Es así que, además de buscar favorecer el análisis, la comprensión y la producción reflexiva de las prácticas de enseñanza en el nivel superior de educación, este dispositivo constituye la oportunidad de acercar una respuesta posible a la necesidad planteada por los alumnos.

³ Se entiende el trabajo profesional en sentido amplio, es decir, no se hace referencia sólo ni principalmente a las prácticas de enseñanza sino a las demandas de la práctica docente en general.

Para estas finalidades la noción de dispositivo pedagógico es un soporte clave: *“En la formación la intencionalidad se refiere al desarrollo de la persona adulta como sujeto partícipe de su mundo social, comprometido con él, con posibilidades de educabilidad continua y de adaptación dinámica a los cambios que en el mundo del trabajo la sociedad plantea. [...] los dispositivos actúan como mediadores de la formación y provocadores de cambio”* (Souto, 1999:94)

El dispositivo nos lleva a pensar acerca de los posibles modos de acción y constituye una respuesta a los problemas de la acción. Permite trabajar con lo imprevisto, lo incierto, desde el análisis de las situaciones complejas y en permanente transformación.

El planteo de finalidades y metas, el establecimiento de un encuadre de trabajo, la elaboración de un proyecto flexible con tiempos reales y alternativas, constituyen otras acciones para la creación de un dispositivo. Las acciones ponen en relación propósitos, contenidos, un objeto de conocimiento y/o de operación, una concepción de la formación, formas de evaluación, entre otras. Podemos destacar ciertos rasgos específicos de esta propuesta como dispositivo para la formación docente:

- Es un revelador de significados diversos y de sentidos (reales, imaginarios, simbólicos).
- Es un analizador, en tanto que permite analizar los significados que en su interior se revelan: desarticula lo aparentemente uniforme y despliega otros significados posibles.
- Es un organizador técnico: organiza acciones y condiciones para su puesta en práctica, con base en un pensamiento estratégico y complejo y no desde una lógica lineal o programática. Este carácter organizador garantiza la eficacia del dispositivo en relación con el cambio buscado, es decir, la enseñanza y la formación.
- Es un provocador de transformaciones en varios sentidos: provocador de relaciones interpersonales y de aprendizajes sociales, provocador de conocimiento, de pensamientos y reflexiones, provocador de lo imaginario, provocador de procesos dialécticos donde se recupere el sentido de los opuestos para sostenerlos en sus contradicciones, provocador de toma de conciencia (de la necesidad e importancia de la transformación, de aprendizajes, de formación; de conciencia de lo político; de la misma función pedagógica) (Souto, 1999).

Asimismo y en relación con la demanda de los alumnos, este dispositivo pedagógico pensado en relación con la formación para el trabajo, permite delinear una práctica pre-profesional en tanto alterna momentos en el lugar de formación y momentos en los lugares de ejercicio profesional. Se trata de una anticipación del trabajo profesional, a través de la puesta en acto de competencias⁴, la

⁴ Dada la ambigüedad y polisemia del término “competencia”, creemos necesario aclarar que, si bien la noción de competencia proviene del ámbito económico, nuestro posicionamiento teórico se alinea con los aportes -aunque no totalmente coincidentes entre ellos- de Perrenoud (1997, 2004), Barbier (1999) y Mastache (2007). En términos generales, entienden que el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que se transmiten y desarrollan durante la formación, son transferidas al mundo laboral como competencias que permiten fundamentalmente la toma de decisiones y el desempeño autónomo.

transferencia de capacidades y de saberes, en una situación real pero preparada y supervisada a los fines de la formación (Souto, 2007).

Trabajar en el desarrollo y la anticipación de las competencias -psicosociales y técnicas- que se pondrán en juego en el mundo del trabajo y la profesionalización, resultan también propósitos orientadores de esta propuesta pensada como dispositivo pedagógico, político e instrumental para la formación docente. Los dispositivos persiguen la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos; tienen una finalidad y en este caso, el énfasis está puesto en favorecer la reflexión sobre la práctica.

Acerca de la reflexión sobre la práctica

Las ideas referidas a la reflexión sobre la práctica están lejos de ser nuevas. John Dewey en sus obras *Cómo pensamos* (1910, 1933) y *Lógica: Teoría de la indagación* (1938) ya se ocupó sobre la necesidad del pensamiento reflexivo.

“La teoría general de la reflexión, a diferencia de su ejercicio concreto, aparece cuando las ocasiones de reflexión son tan abrumadoras y tan contradictorias que bloquean el pensamiento e impiden hallar una respuesta específica y adecuada. Repetimos, se manifiesta cuando los asuntos prácticos son tan variados, complicados y tan fuera del propio control que impiden al pensamiento abrirse un camino a través de ellos (Dewey, 1976, 300)

Reconoce Dewey que se puede reflexionar sobre casi todas las cosas en el sentido de pensar en ellas, pero la reflexión lógica o analítica sólo se aplica a la resolución de problemas reales, es decir, la verdadera práctica reflexiva se lleva a cabo solamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y tratar de hacerlo de manera racional.

Stenhouse (1984) enfatiza la singularidad de las situaciones educativas por lo que rechaza la pretensión teórica que concibe a la enseñanza como la determinación de técnicas para el aula. Plantea la idea del docente como investigador de su propia práctica, reflexionando sobre los criterios implícitos de la misma. Esta actitud investigadora consiste en “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”.(211)

Shön (1992) desarrolla la idea del profesional reflexivo, afirmando que el conocimiento no precede a la acción, sino que está en la acción, está encarnado en ella, por eso lo denomina conocimiento en la acción. La práctica se constituye así en un proceso que implica la reflexión sobre cuál es su significado en situaciones complejas y conflictivas. Recupera la práctica como un

“conocimiento práctico”. Desde esta perspectiva vivimos mediatizados por una teoría o sistema de constructos, que nos hemos construido y que abarcan toda nuestra experiencia significativa. Lo que vemos es el resultado de nuestra teoría personal y nuestro modo de actuar no depende de cómo son las cosas sino de cómo las vemos, cómo las interpretamos, qué sentido les otorgamos.

La práctica reflexiva para Liston y Zeichner (1993) presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientada a cambiar las interacciones dentro del aula y la escuela, como también entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias.

Carr, Shwab, Kemmis, entre otros, han contribuido mediante diversos aportes teóricos, a la construcción de “la reflexión sobre la práctica”, como un enfoque de formación docente. Estos trabajos no constituyen un cuerpo homogéneo de ideas en tanto desarrollan posturas con supuestos pedagógicos, sociológicos e ideológicos diferentes.

Según Contreras (1998), esta perspectiva parece haber dado lugar a una difusión del término reflexión, pero no una concepción concreta sobre la misma, convirtiéndose en un “slogan sin contenido”. Richardson (1990) la destaca como una idea vacía de contenido. No dice sobre qué ni cómo el docente en formación reflexiona como tal, ni tampoco se especifican los efectos de esa reflexión.

Señala Perrenoud “ *Creemos que ninguna de estas aportaciones anula la idea del practicante reflexivo como paradigma integrador y abierto....Esta entrada en materia, lejos de ser un punto débil, se muestra como lo más interesante del concepto, si éste se toma como símbolo, paradigma global que delimita una problemática y un campo conceptual todavía pendientes de construir.*” (14).

La propuesta en el título de esta ponencia del interrogante acerca de si la *reflexión sobre la práctica* es un discurso esencialista se relaciona con la proliferación de lecturas referidas a la cuestión, con su incorporación en los currículos de formación docente y con la contradicción de la ausencia de estrategias que la propicien, de espacios para hacerla, y de convencimientos compartidos acerca de su sentido, finalidad y posibilidades formativas.

En un blog referido a “Reflexionar sobre nuestra práctica docente: ¿Por qué? ¿Para qué?”, encontramos el siguiente comentario: “*creo que no han sabido mostrarnos [refiriéndose a los docentes formadores] cuáles son las ventajas de esta dinámica que promulgan. Yo soy muy pragmático y para hacer el esfuerzo de llevar a cabo una reflexión sistemática y continuada necesito una causa y una finalidad suficientemente motivadoras. Necesito una respuesta al encabezado de esta entrada y hasta ahora mis profesores no han sabido dármele. Pero tanto pensar en ello ha dado sus frutos y creo que he encontrado mi propia respuesta....Tal y como lo veo ahora la clave está en mantener una actitud reflexiva compartida. Por una parte la introspección sistemática y continuada*

nos permite ser más conscientes de aquello que estamos haciendo -en la docencia y en cualquier otro ámbito. Además, cuando compartimos nuestras reflexiones también abrimos las puertas a las percepciones y opiniones que otros puedan tener sobre nuestras prácticas (por ejemplo, coevaluando nuestras clases con nuestros alumnos). Con esta mirada compartida -propia y ajena- podemos encontrar una más completa descripción de lo que estamos haciendo; ganamos en perspectiva.”

El equipo de la cátedra el año pasado se propuso trabajar con los alumnos en formación en este proceso y al evaluar nuestro desempeño como orientadoras llegamos a la conclusión que teníamos que ahondar en las estrategias, para que el mismo no quedara en el campo del “discurso esencialista”.

Este año 2009 nos propusimos generar orientaciones compartidas con los alumnos y problematizar las dudas que surgieran.

El supuesto inicial fue que reflexionar sobre la práctica es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo descriptivo, ya sea para explicarla o hacer una crítica, es decir, intentamos construir el lenguaje de esa práctica. Tiene sentido si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido.

Entonces, reflexionar no se limita a un recuerdo, a una evocación valorativa, evaluativa, sino que pasa por un análisis, un proceso de establecer relaciones con teorías u otras acciones, con prescripciones, las que pueden también ser objeto de problematización.

El propósito de nuestro trabajo, insertado en el campo de la formación, es de análisis y crítica en sentido filosófico, es decir, como indagación a partir del análisis de las condiciones y los supuestos (teorías, creencias, tradiciones, modelos) que han hecho posible la situación, para de esta manera reconocer aquellas acciones que resultan para el que las realiza poco satisfactorias, aquellas que son constitutivas de su identidad profesional, aquellas que le brindan satisfacción. De esta manera se construyen nuevos conocimientos, teorías sobre la práctica, que tarde o temprano se utilizarán en la acción.

La reconstrucción o reorganización de la experiencia, posibilita la construcción de esquemas para otras situaciones.

Los momentos para poner en acto este proceso fueron las instancias posteriores a cada microclase, los encuentros con los tutores y espacio surgidos espontáneamente en las clases plenas.

Se planteó como duda: ¿Es la reflexión sobre la acción una instancia evaluativa?

Si vinculamos a la reflexión sobre la práctica con la evaluación, podemos señalar que el proceso se aproxima a una autoevaluación. El grupo es el contexto y el mediador del trabajo de análisis con el propósito de ayudar a mejorar, a cambiar. Cada uno contribuye en interrogar al otro, en sugerir pistas y en matizar las interpretaciones.

Elaboramos pistas para la reflexión:

Descripción de lo hecho: cómo se gestó, qué ideas fluyeron, qué intereses, qué contradicciones, qué imágenes.....

Cómo nos sentimos en el desarrollo de la práctica: nerviosismo, inseguridad, tranquilidad, interpelados....

Cómo percibimos a los demás, al grupo: qué situaciones intersubjetivas identificamos, cómo nos afectaron....

Qué supuestos teóricos sustentaron la elección y el tratamiento del contenido, qué creencias...

Reconocemos en lo hecho elementos de confrontación, de conflicto en nosotros, con los demás...

La propuesta puede reformularse, se hipotetizan alternativas...

Por qué se tomaron las decisiones que se tomaron...

El grupo qué sugiere revisar, qué dilemas reconoce....

Otras pistas las constituyeron las capacidades/competencias que construimos al iniciar el cuatrimestre vinculadas a la tarea de un docente en educación superior.

Organizar y promover situaciones de aprendizaje

Capacidad de comunicación con los alumnos, los pares, autoridades, en forma oral, escrita, gestual y corporal.

Capacidad creativa (innovación, alternativas diversas)

Atención de la diversidad.

Contenidos “apropiados” (asimilados, procesados y actualizados)

Trabajo en equipo

Utilización de nuevas tecnologías y recursos.

Tal como se indica, son **pistas** para: trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo único y rígido; trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas; trabajar sobre la persona y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta; trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de las instituciones, sin caer en la decepción; partir de la experiencia y de la práctica sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar; ayudar a construir capacidades/competencias y movilizar saberes; generar desequilibrios que provoquen apertura a los cambios.

El ejercicio de reflexión posterior a la acción actúa como disparador de la integración y movilización de los recursos adquiridos y por lo tanto del desarrollo de competencias.

¿Cómo resultó nuestro trabajo? Creemos que hemos avanzado en una práctica que una vez lograda tiene posibilidades y alcances imprevisibles y estamos convencidas que es un proceso en

continua reconstrucción, donde intervienen nuestras pistas probables como las características de los grupos de alumnos, sus respectivas disciplinas de origen, las condiciones institucionales y curriculares.

Se exteriorizaron observaciones, sentimientos, impresiones compartidas que abrieron el juego al análisis, a la reformulación teórica y al debate. Podemos mencionar cuestiones vinculadas con el tratamiento de los contenidos, las prescripciones curriculares, las características institucionales, la socialización profesional, las propias experiencias escolares, el papel de los docentes orientadores. En este abanico de situaciones vinculadas con las prácticas, la singularidad de las vivencias orientaron la identificación de los obstáculos, las posibilidades de innovación, los valores, los enfoques, que las atraviesan.

Reflexiones finales

A partir el concepto de habitus de Bourdieu, entendido como aquello que permite articular lo individual y lo social, como aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de cierta manera más que de otra, Perrenoud propone una formación pedagógica que tenga como objeto la movilización del habitus vivido y absorbido desde las primeras experiencias escolares, hacia un movimiento que denomina de concienciación (toma de conciencia). La reflexión sería uno de los mecanismos que permiten desestabilizar ese habitus pedagógico.

Bourdieu en su obra *El sentido práctico*, considera que el agente social posee capacidad de invención y de improvisación, rescatando así la dimensión activa, inventiva, de la práctica y las capacidades generadoras de habitus, constituyendo así un sistema de disposiciones durables pero no inmutables.(Bourdieu y Wacquant,1992,102).

En este sentido es que Perrenoud sostiene que el enfoque de la *reflexión sobre la práctica* no puede limitarse a instancias aisladas en los procesos de la formación inicial sino implica abarcarla con diversos dispositivos para la construcción de un habitus reflexivo e inclusive lo extiende a *la formación continua*, cuestión desafiante que dará lugar a un trabajo futuro.

Bibliografía

Bourdieu,P. Y Wacquant, Loïc J.D. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Méjico. Grijalbo.

Contreras Domingo, José (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata

Dewey, J. (1976) *The relationship of thought an its subject matter*, en Brubacher, J., Case, Ch. , y

Reagan T. (2005) *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona. Gedisa.

- Lucarelli, Elisa (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- Ferry, G (1997) *Pedagogía de la Formación*. Bs. As. Novedades Educativas.
- Liston D. P. Y Zeichner K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación..* Amorrortu, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.
- Richardson (1990) *The evolution of reflective teaching and teacher education*, en Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.
- Schön, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona .Paidós.
- Souto, Marta (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Souto, Marta (2007) El carácter de “artificio” del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. *Ficha de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- Stenhouse, L.(1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- Tardiff, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.