

Saber hacer docente y aportes para el análisis de las prácticas de enseñanza

Leo di Croce - FaHCE- UNLP

leo.dicroce@hotmail.com

Mirian Piancazzo - FaHCE- UNLP

miripianca@gmail.com

Resumen

Centramos nuestro análisis en construcción de un conocimiento práctico, operacional, procedimental, know how, que el docente pone en juego al momento de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza, y en presentar algunos dispositivos, que a nuestro entender permiten aprovechar la experiencia para la mejora de la propia práctica.

Cuando un docente planifica, conduce y evalúa sus clases, hace uso de saberes apropiados durante la formación inicial y su práctica profesional. Estos saberes se expresan en “esquemas prácticos”, entendiendo que estos constituyen un conjunto de decisiones y acciones que se ponen en juego en cada situación. En esta presentación hacemos hincapié en el conocimiento personal, que es aquel que el docente posee sobre el ejercicio del rol, esto es: conocimiento acerca del propio estilo de enseñanza, de las formas de vincularse con los alumnos, de las instancias de su biografía que pueden haber incidido en la conformación de sus concepciones frente al mundo, sobre sus fortalezas, etc. Presentamos un grupo de dispositivos que promueven el análisis y reflexión sobre este tipo de saber, entendidos como una de las cuestiones esenciales para generar buenas prácticas.

Palabras claves Prácticas docentes - saber práctico - reflexión - dispositivos de análisis - know how

Introducción

Intentaremos centrar el eje de esta comunicación sobre aquellos saberes que el docente pone en juego al momento de dar la clase de Educación Física, y en presentar algunos dispositivos que, a nuestro entender, permiten aprovechar la experiencia sobre la propia práctica con la intención

de mejorarla.

Como punto de partida intentaremos diferenciarnos de la didáctica tradicional, cuyo eje se basa en la prescripción. No porque la entendamos innecesaria, sino porque consideramos los aportes de este campo adecuados para la construcción de un conocimiento teórico¹ (Kant 1988:525), necesario a priori, pero insuficiente para la construcción del conocimiento práctico que el docente pone en juego al momento de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza.

De esta manera, nuestro interés se basa en un conocimiento práctico, también llamado conocimiento operacional o procedimental. Sería el conocimiento que el profesor posee cuando se adquieren las destrezas necesarias para llevar a cabo, en forma adecuada, sus prácticas de enseñanza. Este conocimiento se construye, entre otras cuestiones, a través de la experiencia.

Si buceamos en la bibliografía de los últimos años, especialmente anglosajona, encontraremos un gran desarrollo sobre este tema en distintos campos donde es necesario implementar un saber práctico, bajo constructo “know how”.

Paradójicamente, en los centros de formación docente, encontramos discursos superadores de la brecha teoría/práctica, que darían lugar al desarrollo de este tipo conocimiento. Sin embargo, nos llama poderosamente la atención la ubicación de las asignaturas relacionadas con las prácticas de la enseñanza hacia el final de los planes de estudios, precedidas por materias como pedagogía y didáctica, desnudando una concepción de práctica como aplicación de una teoría ya aprehendida.

Para reforzar nuestra idea, de entrevistas realizadas a docentes del área², surgió un dato que nos llamó poderosamente la atención. En general, los docentes valoran los conocimientos incorporados en su formación de grado, pero reconocen que la construcción de su conocimiento práctico (denominado de distintas maneras por distintos docentes, pero siempre presente) se llevó a cabo fuera de la academia, sobre la propia práctica docente. Por este motivo, como planteamos al comienzo de esta comunicación, intentaremos presentar algunos dispositivos que aporten al “saber cómo” del profesor.

Para finalizar esta introducción creemos necesario hacer una pequeña distinción entre el conocimiento y el saber práctico. No es nuestra intención extendernos en el desarrollo de este

¹ “... Me limitaré a definir aquí los conocimientos teórico y práctico del modo siguiente: el teórico es aquel en virtud del cual conozco lo que *es*; el práctico es aquel en virtud del cual me represento lo que *debe ser*. De acuerdo con esto, el uso teórico de la razón es aquel mediante el cual conozco *a priori* (como necesario) que algo es, mientras que el práctico es aquel por medio del cual se conoce *a priori* qué debe suceder ...”

² Proyecto PPID/H064, IDICS FaHCE UNLP

punto, sin embargo, entendemos necesario hacer la siguiente diferenciación: conocer es el conjunto de información que se tiene respecto de algo, mientras que el saber se asocia a un conjunto de habilidades, como por ejemplo diagnosticar necesidades, interpretar momentos, ver relaciones, seleccionar intervenciones, entre otras tantas que se suscitan durante la clase de Educación Física.

Ahora bien, nuestra pregunta a partir de la cual pensamos nuestro aporte es la siguiente: ¿de qué manera podemos promover la construcción de este saber práctico?

Cuando un docente planifica, conduce y evalúa sus clases, hace uso de saberes apropiados durante su formación inicial y durante su práctica profesional. Esos saberes se expresan lo que Bourdieu (2007:91) denomina “esquemas prácticos³”, entendiendo que estos últimos constituyen el conjunto de decisiones y acciones que se ponen en juego en cada situación de enseñanza. Nosotros los denominaremos esquemas prácticos del profesor. Ahora bien ¿cómo se construyen estos esquemas?

Schulman (Anijovich, 2009:33) clasifica los saberes del docente en cinco grandes grupos, a saber: el conocimiento acerca del campo en el que el docente se ha especializado, el conocimiento pedagógico, el conocimiento didáctico, el conocimiento acerca del contexto y el personal. Nuestro interés se centra en este último, que es el conocimiento que tiene el docente de sí mismo sobre los factores personales que inciden en el ejercicio del rol (esto es: conocimiento acerca del propio estilo de enseñanza, de las formas de vincularse con otros, de las instancias de su biografía que pueden haber incidido en la conformación de sus concepciones frente al mundo, de su forma de comunicar, etc.)

Docentes experimentados y, a nuestro entender, generadores de buenas prácticas de enseñanza, evidenciaron un gran conocimiento personal. En entrevistas desestructuradas aparecen hasta saturar los constructos fortalezas, debilidades, gusto, alegría y pasión. De esta manera, podríamos aventurar una idea en forma de hipótesis: los mejores docentes son los que mejor se conocen.

Por lo expresado, nuestro punto de partida para esta propuesta es la propia experiencia. Esto

³ “... Será a partir del habitus que los sujetos producirán sus prácticas. El habitus, interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas, formará un conjunto de esquemas prácticos de percepción -división del mundo en categorías-, apreciación -distinción entre lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no vale la pena- y evaluación -distinción entre lo bueno y lo malo- a partir de los cuales se generarán las prácticas -las "elecciones"- de los agentes sociales ...”

posibilita la integración de la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, y que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos; enmarcándolos en un contexto institucional y socio- político determinado.

En este contexto, valoramos el aporte de Philippe Perrenoud (2004) quien afirma que “*el análisis de la práctica es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos*”.

Sostenemos que el análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza constituyen una de las cuestiones esenciales de cualquier mejora educativa. La reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva. Es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional. “No es la práctica en sí misma la que genera conocimiento, sino *su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social político y cultural*”. (Anijovich, 2009)

Entendemos fundamental este cambio de posicionamiento, pues se pasa de considerar a los profesores de técnicos que aplican un saber producido en los ámbitos de investigación, a entender la importancia del saber generado por el propio docente, fundamental para producir buenas prácticas.

Considerando esta perspectiva, reflexionar sobre las prácticas del patio, constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no implica sólo pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos. De esta manera, esperamos que el hábito reflexivo se evidencie como un proceso sobre la práctica, en la práctica y después de la práctica. En este sentido, Philippe Perrenoud (2004), propone distinguir entre la *postura reflexiva del profesional* y la *reflexión episódica* de cada uno en su quehacer.

Sin bien, como hemos visto, varios autores contribuyen a dimensionar la importancia de la reflexión, como mayor aporte al tema consideramos una herramienta válida para guiarnos en los procesos de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza la obra de Rebeca Anijovich “Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias” donde nos presenta una serie de dispositivos de gran valor para el conocimiento personal presentado en la quinta categoría.

Para conceptualizar el constructo dispositivo tomamos como punto de partida a Michel Foucault

quien definió la función metodológica o estratégica del dispositivo por su capacidad para *enlazar elementos heterogéneos y analizar* de qué manera los resultados de su interacción producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una formación histórica determinada⁴. Una redefinición del concepto, que ha tenido difusión en el campo de la pedagogía, surge de la obra de Michel De Certeau en la que acentúa no tanto el papel de obligación y regulación que ejerce el dispositivo, sino la apertura que este ofrece para el contacto y la participación, y su capacidad para conjugar clases variadas de experiencias⁵. Ya en el campo de la formación docente, Rebeca Anijovich define al *dispositivo de formación docente* como un *modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales, para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción*⁶.

Los dispositivos que se presentarán a continuación buscan contribuir con la formación de docentes reflexivos, entendiendo que reflexionar sobre la práctica constituye una de las cuestiones esenciales de cualquier mejora en la enseñanza, “*No es la práctica en sí misma la que genera conocimiento, sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social político y cultural*”⁷.

Corresponde en este punto hacer una aclaración: Estos dispositivos no son una receta para la práctica docente, pues su implementación no garantiza buenas prácticas. Simplemente nos proponemos presentar un abanico de opciones donde cada profesor puede optar por implementarlos o no. Sí estamos en condiciones de asegurar que son válidos para promover la reflexión, y sin reflexión definitivamente no hay experticia.

Con este fin, seleccionamos tres grandes categorías que engloban distintos tipos de dispositivos; La primera constituida por los basados en narraciones, la segunda por los basados en interacciones y la tercera donde se encuentran los dispositivos transversales, la que incluye a la observación y la escritura. En relación a la observación, si bien algunos autores no la

⁴ Foucault, Michel (1980) *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*, Madrid, Siglo XXI.

⁵ Certeau, Michel (1999) *La invención de lo cotidiano 1: Artes del hacer*, México, Universidad Latinoamericana

⁶ Anijovich, Rebeca (et. al) (2009) *Transitar la formación Pedagógica*, Buenos Aires, Paidós

⁷ Op. cit. 3

dimensionan como una estrategia de formación docente, por su carácter de transversalidad en relación al resto de los dispositivos justificamos su inclusión para la reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza. Ahora bien, considerarla como un dispositivo para la reflexión en y sobre la acción docente implica dimensionarla como una técnica de recogida de datos para la toma de decisiones, pero también como un poderoso dispositivo que nos permite interpelar la propia práctica con la finalidad de seguir construyendo saberes en relación a las prácticas de enseñanza.

Corresponde enfatizar que la intención de esta comunicación es reflexionar sobre la importancia de ciertos saberes, vinculados con la experiencia, que el docente pone en juego al momento de dar la clase; y simplemente presentar algunos dispositivos que, a nuestro entender, podrían ser útiles para propiciar la adquisición de dichos saberes. Por una cuestión de extensión, no ahondaremos en el análisis particular de los mismos.

Los dispositivos basados en narraciones consisten en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva, para poder tomar como objeto de reflexión la propia historia de vida, las creencias, los prejuicios, los conocimientos previos y los esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. A partir de nuestra experiencia en el uso de este tipo de dispositivos valoramos especialmente dos por sus potencialidades para visibilizar los criterios por los cuales se arriba a determinadas decisiones y acciones al momento de pensar en la enseñanza: la “autobiografía escolar” y el “diario de formación”

Del grupo que conforman los dispositivos basados en interacciones, entendemos muy útiles el “diseño de micro clases”, los “talleres de integración”, los “grupos de reflexión y las tutorías”. Su valor reside en que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Además, este tipo de propuestas favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y la recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. Se trata de favorecer la reflexión sobre la propia práctica y sobre la de otros colegas a través de un trabajo colaborativo que favorezca el intercambio de ideas y amplíe las perspectivas de análisis.

Por último, se hace especial hincapié en que todos los dispositivos desarrollados involucrarán procesos de escritura, entendida como una herramienta sumamente importante para objetivar la experiencia y favorecer la reflexión. Según Pennebaker (1994), la escritura permite objetivar la experiencia, plasmarla en un papel, ser escritor y lector a la vez, protagonista y visitante de una experiencia que, en la medida en que es pensada y escrita, puede registrarse para volver a ella

más adelante, en otros momentos, con nuevos propósitos. Por estos motivos, esta práctica debería estar especialmente presente en algún momento de este tipo de prácticas.

A manera de síntesis, buscamos un saber, una racionalidad para nuestras clases, nuestra pregunta es: ¿Cómo construimos ese saber? Creemos que es una pregunta imposible de contestar porque no hay una única respuesta. A modo de aporte, intentamos compartir algunos dispositivos que ayuden al análisis y reflexión sobre las prácticas de enseñanza, porque estamos convencidos que los docentes que más se aproximan al saber práctico que queremos generar son profesores alegres, dedicados, genuinos, interesados, con conocimientos acerca del campo y fundamentalmente reflexivos.

Referencias

- Anijoich, R (et. al) (2009) *Transitar la formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Certau, Michel (1999) *La invención de lo cotidiano 1: Artes del hscer*, México, Universidad Latinoamericana
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M (1980) *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*, Madrid, Siglo XXI.
- Kant, I (1988) *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, Madrid 1988, 6ª ed., Cap. 3, PP. 525-526
- Litwin, E. (2008) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós
- Jackson, P. (1999): *Enseñanzas implícitas*, Amorrortu, Buenos Aires. López-Vargas, B. y Basto-