

FORMACION DE MAESTROS: EL "ESPACIO DE LA PRACTICA DOCENTE" EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Mónica L. Insaurrealde¹
Universidad Nacional de Luján, Argentina

Resumen

La "transformación educativa" en Argentina ha exacerbado la práctica de introducir planteos originados en las tradiciones más progresistas de la educación. Un ejemplo de ello es la extensión de términos como 'praxis', 'reflexión sobre la propia práctica'. ¿Es que la "transformación de la formación docente" se compromete con las propuestas de Schön, Stenhouse y las perspectivas críticas? ¿Qué sentido cobran aquellos planteos en la reforma de los currículos de la formación de docentes? ¿Se han incluido los conceptos junto a su significado original? o por el contrario, ¿aquellas conceptualizaciones han sido vaciadas de contenido?. Interrogarnos sobre la definición del concepto de praxis, la relación entre la teoría y la práctica docente, el contenido y las finalidades de la reflexión de los maestros y las formas de pensamiento involucradas, puede contribuir a desocultar la función que cumplen estos términos en la denominada "transformación de la formación docente".

Palabras clave: Espacio de la práctica docente, praxis, práctica social, formación de competencias, procesos y finalidades del pensamiento reflexivo.

TEACHER TRAINING: THE "SPACE OF THE TEACHING PRACTICE" IN CURRICULAR DOCUMENTS

ABSTRACT

The "educational transformation" in Argentina has exaggerated the introduction of views originated from the most progressive educational traditions. This can be illustrated by the extensive use of terms such as "praxis" (practice), "reflection about one's practice". Is it that the transformation of teacher training agrees with the proposals of Schön, Stenhouse and the critical perspectives? What sense do these proposals make in the reform of teacher training curricula? Do these terms keep their original meaning? Or have they lost it? To wonder about the meaning of "praxis" (practice), the connection between theory and practice, and the content and aims of teachers' reflection can all contribute to unravel the function of these terms in the mentioned "transformation of teacher training".

Key words: *space for teaching practice, "praxis", social practice, teaching of competencies, processes and aims of reflective thought*

¹ Profesora en Ciencias de la Educación. (Universidad de Morón, Argentina. 1986). Especialista en Didáctica (Universidad de Buenos Aires, Argentina. 2002). Cursó la Maestría en Didáctica y su informe de tesis se encuentra en preparación (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Actualmente se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria en el Área Didáctica del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Argentina.

A modo de presentación

En este trabajo se indaga sobre la concepción de la 'práctica docente' en la formación de maestros en la Provincia de Buenos Aires, a partir de la transformación estructural del sistema educativo. Para ello se rastrean las afirmaciones y los conceptos referidos a dicha práctica, incluidos en los documentos curriculares.

Volver sobre el currículum escrito en busca de presencias y ausencias en el texto, abre una serie de interrogantes que permiten comenzar a delinear sus rasgos básicos. Los significados adjudicados y la falta de definición, en otros casos, pueden dar cuenta de la orientación que persigue la formación de docentes. Con Goodson² se entiende que el currículo no es, en modo alguno, un producto técnicamente racional y una mera síntesis del conocimiento considerado valioso, sino que es un "portador y distribuidor de prioridades sociales". Se busca comprender los intereses y acuerdos que se juegan a la hora de definir la formación de grado de los maestros. Comprender cómo estas definiciones previas son traducidas por las instituciones, los docentes y los estudiantes de magisterio en el proceso de desarrollo curricular, es objeto de una investigación en curso.³

Presencias, ausencias, interrogantes. En busca de definiciones

Una de las afirmaciones centrales de los documentos curriculares es aquella que ubica a la práctica docente como eje vertebrador del diseño curricular. De este modo parece constituirse, desde el texto curricular, una centralidad de este Espacio que estructura al conjunto de los Espacios que conforman el currículo⁴.

El documento expresa que la práctica docente es entendida como "praxis" y se propone "... preparar al futuro docente para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en un proceso de constante interacción entre la reflexión y la acción, que se iluminan mutuamente."⁵ A la vez se sostiene que el contacto con la vida escolar permite dimensionar los problemas y dar sentido a la apropiación de teorías. Caracteriza este contacto como formativo cuando la realidad es explicada según los marcos conceptuales aprendidos y la práctica es fuente de interrogantes y de constatación con aquellos marcos referenciales. A la institución formadora le cabe la responsabilidad de

2 GOODSON, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor. Pág. 53

3 Se trata del Proyecto de tesis "El proceso de desarrollo curricular del 'Espacio de la Práctica Docente' en la formación de maestros" bajo la dirección de la Lic. Susana Barco. Maestría en Didáctica. UBA. El contenido del presente trabajo no compromete a la Directora del Proyecto de tesis mencionado.

4 A partir de la "transformación" educativa la Provincia de Buenos Aires se aprueba e implementa, desde el ciclo lectivo 1997 (Resolución N° 4508/97), una nueva estructura curricular para la formación de grado de docentes. Los contenidos se organizan a través de los siguientes "Espacios":

* Espacio de la práctica docente: "el propósito de este ámbito es que el alumno construya una relación coherente entre la teoría, la práctica y la representación de su rol, para poder estructurarlo coherentemente."

* Espacio de la fundamentación: "destinado a la construcción de un referente conceptual que posibilite la explicación y la comprensión de la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, a partir de los fundamentos antropológicos, socio-políticos, gnoseológicos, axiológicos y pedagógicos. La explicitación aparece, en la estructura curricular, en las Perspectivas: Filosófico-Pedagógica, Pedagógico-Didáctica, Socio-Política, Político-Institucional y Filosófico-Pedagógico-Didáctica."

* Espacio de la especialización por niveles: "abarca contenidos referidos a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos."

* Espacio de la orientación: "en la formación docente de grado para el Nivel Inicial y E.G.B. 1 y 2 se incluyen cuatro áreas en las que el docente debe ser competente: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Matemática."

proporcionar herramientas conceptuales y estrategias que posibiliten al estudiante de magisterio "reflexionar críticamente sobre su propia práctica y actuar en consecuencia (...) Se trata de formar docentes cuyo saber profesional es práctico y cuya práctica es necesariamente reflexiva e, inclusive, investigativa"⁶

De este modo, la formación del futuro docente parece signada por una visión aplicacionista de la teoría (aplicar la teoría) y a la vez contemplativa de la práctica (teorizar la práctica), en una interacción que no parece suficiente para superar la dualidad planteada inicialmente.

Estas afirmaciones muestran la necesidad de indagar sobre cuáles son las características nodales del concepto de praxis, de la mediación entre la teoría y la práctica, atendiendo a los procesos reflexivos involucrados. Responder este interrogante obliga a revisar el pensamiento de autores que han contribuido de modo significativo a desentrañar su significado.

Entre la autores que estudian el concepto de praxis, se acude a Karel Kosík⁷ por considerar que sus planteamientos resultan básicos para el tratamiento del tema. La problemática de la praxis, desde la perspectiva materialista, no puede entenderse en términos de la relación teoría-práctica, ya sea que se privilegie la teoría -o contemplación en el sentido aristotélico y de la teología medieval- o la práctica. Para el autor privilegiar la práctica implica un cambio en el significado de la teoría. Supone entenderla como "mera teoría", simple auxiliar de la práctica, lo que no contribuye a la comprensión del sentido y el contenido de la práctica. También advierte que "Tampoco es posible conocer la naturaleza de la práctica a través de la distinción entre hombre teórico y hombre práctico, o la distinción entre practicidad y teorividad, pues esa distinción se basa en determinada forma o aspecto de la práctica y, por tanto, remite sólo a ésta, y no a la práctica en general"⁸. (El subrayado es del autor).

La problemática de la praxis, en este enfoque, está ligada a la pregunta filosófica acerca de quién es el hombre, qué es y cómo se crea la realidad humano-social. Esa realidad humano-social es lo que forma al ser humano y, a la vez, su forma específica. La praxis, entonces, es propia de la esfera del ser humano, parte esencial de él, lo abarca en todos sus aspectos y, lo determina en su totalidad. La praxis muestra al hombre como ser creador de la realidad humano-social que comprende la realidad en su totalidad. El trabajo es una forma de praxis. Sin praxis no hay realidad humana ni conocimiento del mundo.

Las categorías "pseudoconcreción" y "totalidad concreta" permiten avanzar en la comprensión del concepto. En principio la realidad se le presenta al hombre como el campo en el que ejerce su actividad práctico-sensible de la cual surge la intuición práctica inmediata de la realidad. La práctica utilitaria inmediata y el sentido común posibilitan a los hombres la orientación en el mundo, la familiaridad con las cosas, pero no les permite la comprensión de las cosas y de la realidad. Esta es una praxis históricamente determinada, fragmentaria, basada en la división social del trabajo. El conjunto de fenómenos que se manifiestan en la cotidianeidad forma parte de la

⁵ Documento: *El Espacio de la Práctica Docente*. Sin referencias. Pág. 2

⁶ *Ibíd.* Págs. 4-5

⁷ Kosík, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

⁸ *Ibíd.* pág. 239

conciencia de los hombres asumiendo un aspecto natural, lo que conforma, para Kosík, el mundo de la pseudoconcreción. Este se caracteriza por poseer un doble sentido, en la medida que el fenómeno muestra la esencia y al mismo tiempo la oculta.

Otro modo de conocer a partir de la práctica es a través del reconocimiento de la percepción del todo, los detalles y las relaciones, dejando de lado las contradicciones. La realidad social se entiende en este caso, como un conjunto de estructuras autónomas que se influyen recíprocamente, es una "mala totalidad".

En cambio, Kosík entiende que la "totalidad concreta" implica, desde la concepción dialéctico-materialista del conocimiento, un proceso indivisible que abarca la destrucción de la pseudoconcreción y el conocimiento de su auténtica objetividad, el conocimiento del carácter histórico del fenómeno y, el conocimiento del contenido objetivo y del significado del fenómeno, de su función objetiva y del lugar histórico que ocupa en el todo social.

¿Es el conocimiento de la "totalidad concreta" lo que se propone desde el currículo escrito? Una vuelta a los documentos curriculares nos encuentra con algunos interrogantes respecto de cuáles son los significados que conllevan expresiones tales como praxis o interacción teoría - práctica. Parece existir cierta convicción con respecto a la necesidad de que los estudiantes de magisterio se acerquen a la práctica como "ámbito privilegiado tanto de la constitución como del ejercicio de la profesionalidad de un educador"⁹ Pero, ¿cómo desnaturalizar la mirada sobre la realidad escolar?, ¿qué significado se le otorga a la afirmación "dimensionar los problemas"?

El reconocimiento de los "condicionantes contextuales e institucionales que marcan poderosamente el quehacer educativo"¹⁰ pareciera contemplar las relaciones que se establecen entre el aula, la escuela y el contexto. De este modo, la realidad educativa se interpretaría como el resultado del juego de relaciones entre diversas estructuras que aun siendo autónomas, se influyen mutuamente. Coincidiendo con Kosík podría decirse que se trata de una "mala totalidad" que no incluye las contradicciones ni el carácter histórico de la realidad. El significado otorgado a la institución escolar y al contexto en la definición de la práctica educativa variará según se los considere desde una visión estructuralista o se incluya el rastreo histórico de las condiciones económicas, políticas, sociales que permitan comprender cómo se constituyó la realidad actual. La incorporación de temáticas como la constitución del Estado o el lugar del trabajo - por ejemplo- a través del tiempo, favorecería la posibilidad de entender que la realidad social no es natural sino que es construida socialmente por los hombres.

También Freire caracteriza a los hombres como seres creadores y transformadores, quienes en su relación con el mundo producen tanto bienes materiales

⁹ Documento: *El Espacio de la Práctica Docente*. Sin referencias. Pág. 2

como las instituciones sociales, las ideas y concepciones acerca de la realidad.¹¹

Paulo Freire desarrolla a través de su obra el concepto 'praxis'. Para el autor, este concepto sólo puede comprenderse a través de la acción y la reflexión. La actividad de los hombres incluye la teoría y la práctica. Sin embargo, rechaza una relación lineal en la que la teoría determina a la práctica. Se trata de una relación dialéctica en la cual teoría y práctica se constituyen mutuamente. También se preocupa por aclarar que su defensa de la praxis no propone una dicotomía en la que se pudiera establecer una etapa de reflexión y otra de acción; la simultaneidad de ambas es lo sustancial en su concepción de praxis.¹² Desde esta perspectiva la visión aplicacionista de la teoría que subyace en las afirmaciones de los documentos curriculares, tampoco sería compatible con la reflexión crítica a la que son convocados los estudiantes de magisterio. La ausencia de explicitación acerca de las contradicciones presentes en la realidad y el estudio de su devenir histórico, da cuenta de una concepción de formación de docentes que genera una mirada naturalizada del contexto en el que los estudiantes están inmersos. Por esto Freire indica que "Seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis. Vale decir si nuestra acción involucra una reflexión crítica que, organizando cada vez más al pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad".¹³

En "Cartas a Guinea-Bissau"¹⁴ el autor profundiza sus ideas políticas acerca de las relaciones entre las clases dominantes y las clases dominadas, instalando sus reflexiones en el proceso de liberación del pueblo de Guinea-Bissau. Subraya la idea de la "ayuda auténtica" en el proceso de alfabetización concebida como la toma de conciencia política.¹⁵ Una práctica en la que quienes son llamados a ayudar y quienes aparentemente reciben la ayuda, en realidad se ayudan mutuamente, asumiendo el compromiso de avanzar juntos en el proceso de transformación de la realidad. La lectura de textos siempre vinculada a la lectura de la realidad, coloca a los sujetos en la situación de analizar su práctica en el contexto social, desmitificando las falsas interpretaciones y promoviendo la comprensión crítica de la realidad. Es fácil visualizar lo difícil que resulta vincular el concepto 'praxis' con la llamada "transformación de la formación docente", que es parte de un proyecto neoliberal.

Ahora bien, es importante aclarar que en uno de los primeros documentos enviados a los institutos de formación de docentes cuando se fundamenta a la Práctica docente como eje de la formación, se afirma lo siguiente: "Se propone entonces abordar la práctica desde las categorías de totalidad, historicidad y praxis. La totalidad intenta dar cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos y sus interrelaciones. La historicidad propone analizar la práctica desde las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas con vistas a resoluciones presentes y propuestas futuras. La praxis remite a la necesidad de articular la relación práctica - teoría - práctica y

¹⁰ *Ibíd.* Pág. 3

¹¹ FREIRE, P. (1975, original 1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. Pág. 123. En el desarrollo de esta temática Freire cita a Kosík, K. *Ob. cit.*

¹² *Ibíd.* Págs. 161 y 166

¹³ *Ibíd.* Pág. 170

¹⁴ FREIRE, P. (1998) *Cartas a Guinea-Bissau*. México: Siglo XXI editores.

¹⁵ *Ibíd.* Pág. 15

utilizar este análisis como modelo operativo."¹⁶ Estas afirmaciones que son, sin duda, las que avanzan en la definición de la 'práctica', desaparecen en los documentos posteriores, incluido el Diseño Curricular para la Formación Docente de Grado.¹⁷

A cambio de borrar las afirmaciones que intentaban avanzar en la definición de la práctica, se introduce en el Diseño Curricular aprobado a fines del '99 la consideración de la práctica docente como práctica social, expresando que la tarea docente forma parte de las prácticas institucionales y están contextualizadas socialmente. Al respecto Langford¹⁸ llama la atención, entre otras cuestiones, sobre la necesidad de fundamentar de qué clase de práctica se habla cuando se quiere criticar, cambiar o tomar parte en la práctica social de la enseñanza. Señala que el punto de vista empirista tradicional es reduccionista porque reduce lo social a lo psicológico. La práctica educativa, en esta visión, es la suma de las interacciones entre los docentes individuales y sus alumnos, incluyendo las imprevisiones de sus acciones. En cambio, las prácticas sociales se diferencian de las simples acciones porque las primeras dependen para su existencia e identidad del objetivo global que sus miembros comparten conscientemente. Para entender a la práctica social hay que verla como la ven sus practicantes, como el producto de su historia, es decir, tener alguna idea del objetivo que la orienta y cómo se constituyó históricamente para poder proyectarse hacia el futuro. Otra cuestión a tener en cuenta es la propia percepción que tienen los practicantes de la historia de su práctica. Ella es la que da contenido al objetivo que se persigue y posibilita la toma de decisiones. Además, como práctica intencionada se guía por creencias que pueden ser ciertas o erróneas. Langford dice que "deben hacerse esfuerzos para comprobar cuáles de las creencias en que nos basamos están bien fundamentadas, haciendo que se pueda hablar de ellas como de conocimiento en lugar de creencias, y tales esfuerzos deberán ser ejecutados dentro de una práctica guiada por una tradición crítica".¹⁹ Este conocimiento habilita a los sujetos para conocer la situación actual y también para cambiarla. En el Diseño Curricular de la Formación Docente de Grado no se explicita cuál es la concepción de práctica social que se sostiene. Pero sí se sabe que la historicidad fue borrada de los fundamentos del Espacio de la Práctica Docente.

Es decir, se entra nuevamente al terreno de las indefiniciones. Se hace referencia a la praxis o la "transformación de discursos y realidades"²⁰ sin definir cómo se entiende la constitución de esa realidad y a qué se aspira con su transformación. Se hace mención a la reflexión sobre la acción a partir de marcos conceptuales, pero no se explicitan cuáles son las finalidades que orientan la reflexión. Se caracteriza a la tarea del aula como práctica social pero no se la define. Estos vacíos sugieren la necesidad de incorporar al tratamiento del tema perspectivas teóricas que permitan indagar sobre el significado de estas afirmaciones.

¹⁶ Documento: Provincia de Buenos Aires. Transformación de la formación docente. Sin referencias. Pág. 16

¹⁷ Resolución N° 13271/99

¹⁸ LANGFORD, G. (1993) "La enseñanza y la idea de práctica social" en, CARR, W., *Calidad de la enseñanza*. Sevilla: Díada.

¹⁹ *Ibíd.* Pág. 37

Los planteos que se refieren a la reflexión crítica se asientan en la Teoría Crítica y, en especial, en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas. Su desarrollo teórico se basa en la idea de la emancipación de los sujetos de sus conciencias deformadas a través de la crítica a la ideología, el papel de la teoría y del ilustrador en el proceso de autorreflexión y las posibilidades de acción estratégica que se abren a los participantes de este proceso. Vincula fuertemente las condiciones de comunicación con la deformación ideológica de la razón y, plantea que el objeto de la ciencia crítica - en tanto es guiada por un interés emancipador - es generar las condiciones para que los grupos sociales puedan alcanzar, sin coerciones, acuerdos intersubjetivos.

Habermas concibe a la teoría con una intención práctica en oposición a cualquier pretensión de carácter contemplativo. Así postula una doble relación entre teoría y práctica. Por un lado, la teoría investiga el contexto histórico de constitución de una situación de intereses a la que pertenece la teoría a través del acto de conocimiento, pero, a la vez, investiga el contexto histórico de acción sobre el que la teoría puede ejercer una influencia que orienta la acción.²¹

En relación a la mediación entre la teoría y la práctica, Habermas sostiene tres funciones diferentes: "la formulación y perfeccionamiento de teoremas críticos", "la organización de los procesos de ilustración" y "la conducción de la lucha política." Esta distinción se funda en que cada una se configura bajo un principio que le es propio.

La formulación de teoremas críticos se conforma en un marco de libertad para quienes trabajan científicamente en la producción de los discursos teóricos. Estos teoremas poseen pretensión de verdad y deben defenderse, abandonarse o revisarse tal como lo hace el discurso científico. Son reconstrucciones teóricas que permiten develar el enmascaramiento con el que los sujetos experimentan el mundo. Es a través del proceso de ilustración que los teoremas críticos posibilitan la desnaturalización de la realidad.

La organización de los procesos de ilustración se constituye bajo el modelo terapéutico, es decir, que quienes llevan adelante el trabajo de ilustración, lo hacen bajo la modalidad de las relaciones de comunicación de las prácticas psicoanalíticas. En el psicoanálisis el terapeuta pretende que el paciente haga consciente la visión engañosa que tiene respecto de sí y acepte, libre de coacción, las interpretaciones teóricas ofrecidas. Los teoremas tienen una pretensión de verdad que siguen las reglas de los discursos de la ciencia. Ahora bien, esta verdad empalma con la veracidad por medio de la autorreflexión con éxito, en la que el paciente al final del tratamiento corrobora las interpretaciones del terapeuta y devela su autoengaño. En el principio de esta relación, el paciente ocupa un lugar asimétrico respecto del profesional; el discurso terapéutico exitoso tiene por resultado la simetría entre ambos.

De este mismo modo, en los procesos de ilustración, los sujetos buscan eliminar la distorsión de sus comprensiones para alcanzar finalmente una relación simétrica.

²⁰ Documento: El Espacio de la Práctica Docente. Sin referencias. Pág. 2

²¹ Habermas, J.(1997, original 1971) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos. Pág. 14

En este proceso, el sujeto prueba las reconstrucciones teóricas reconociendo sin coerción las interpretaciones derivadas de ellas. La autorreflexión con éxito lleva a consecuencias prácticas, en tanto posiciona al sujeto en una praxis libre de condicionamientos ideológicos.

La tercer función, la lucha política, sólo puede conducirse bajo el principio de que todas las decisiones sean tomadas con acuerdo al discurso práctico de todos los participantes. Son ellos quienes en una relación igualitaria - alcanzada en el proceso de ilustración - justifican las decisiones en el consenso alcanzado entre los participantes. Conscientes de sus intereses comunes, deciden a qué riesgos someterse en relación con las condiciones en las que se encuentran y las consecuencias previstas.

No hay teoría de la que pueda deducirse la acción a emprender. La teoría tiene una función en el proceso de ilustración, contribuyendo a destituir la deformación sistemática de la comunicación. Sin embargo, para Habermas "no contiene ninguna información que prejuzgue la acción futura de los concernidos."²² Los intentos de emancipación, como contenidos utópicos de la tradición cultural, muestran la fronteras de la modificabilidad de la naturaleza humana, sobre la que no es posible tener teoría.

¿En qué sentido se define la praxis en los documentos curriculares con la expresión "practicar la teoría"? Parece claro que a esta última se le otorga una función prescriptiva. Supone que la acción es el producto de la aplicación de la teoría, lo que significa considerar a ésta más importante que a la práctica. Por el contrario, la autorreflexión ubica a los sujetos libres de condicionamientos ideológicos para decidir con libertad las acciones futuras y las consecuencias que se deriven. Estas acciones se encaminan a transformar la realidad y la comprensión que tenemos de ella.

Estos planteos portan sustanciales alertas respecto a mecanismos de imposición. Así cuando afirma que la teoría se prueba en última instancia en los procesos de ilustración, en los que los sujetos afectados reconocen sin coerción las interpretaciones derivadas de ella y ofrecidas por el ilustrador, aleja de toda posibilidad de imposición tanto a la teoría como al teórico.

Al igual, la acción estratégica encuentra a todos los participantes en una relación igualitaria, asumiendo los riesgos de la toma de partido y sus consecuencias. Así Habermas concluye: "... la reivindicada imperiosidad del ilustrador sobre aquel que aún hay que ilustrar es teóricamente inevitable, pero es al mismo tiempo ficticia y está necesitada de autocorrección: en un proceso de ilustración sólo hay participantes".²³

Si bien el autor formula estos planteos pensando en grupos que tienen por finalidad la acción política, es cierto que los mismos impactan en propuestas de formación de docentes que aspiran a generar procesos de reflexión crítica en busca de producir acciones transformadoras.

En estas últimas décadas se produjeron múltiples planteamientos respecto del pensamiento reflexivo del profesor, la práctica profesional investigativa, el docente como intelectual crítico, en definitiva, sobre lo que se denomina el docente como investigador de su propia práctica. Desde los planteos de Stenhouse y Schön hasta

²² *Ibíd.* Pág. 47

²³ *Ibíd.* Pág. 48

Elliott, Carr, Kemmis, Giroux, Smyth, Lawn, Grundy, entre otros, el tratamiento del tema fue adquiriendo diversos contenidos, finalidades, focos desde donde al docente le cabe investigar sobre su propia práctica. Pero también es cierto que no todos estos autores comparten una misma matriz crítica en el sentido emancipatorio, en términos de Habermas. Un análisis en profundidad de la temática escapa a los límites de este trabajo. No obstante, resulta imprescindible mencionar las cuestiones sustantivas.

Una de ellas es el ámbito al que se remite la investigación del docente. Si se revisan los planteos de Schön²⁴ y Stenhouse²⁵ encontramos que la práctica reflexiva se limita a las fronteras del aula. Aun reconociendo el contexto institucional y la necesidad de vincular los estudios de casos que pudieran generar los distintos docentes, ambos autores parecen interesados en destacar al profesor como un artista, como un investigador que prueba las ideas pedagógicas en la clase. De esta forma avanzan en una propuesta que conceptúa a la práctica de enseñanza con capacidad de juicio, en oposición a la racionalidad técnica que concibe al docente como un mero ejecutor que actúa en un ambiente predeterminado.

Otros autores como Carr, Kemmis, Giroux, Smyth, Lawn, Grundy plantean la necesidad de exceder los límites del aula e incorporar al proceso de crítica las condiciones de trabajo del docente, los determinantes institucionales y el contexto social amplio. Ligado a esto se encuentra el papel de la teoría en este proceso. Estos autores entienden que es necesario que los profesores como "producto y productores de ideología"²⁶ dispongan de una teoría que permita la crítica a la ideología, lo que lleva a la desnaturalización de las comprensiones que se tienen acerca de la realidad. En cambio Schön, Stenhouse y también Elliott plantean que la propia reflexión sobre la práctica es la que abre las posibilidades de crítica a las condiciones institucionales y sociales.

Estas cuestiones traen al debate el contenido y las finalidades de la reflexión y la investigación, para los que se recupera el pensamiento habermasiano. Quienes ubican el centro de indagación y reflexión en el aula, tienen por contenido comprender lo que sucede en la clase y someter a prueba las ideas pedagógicas con acuerdo a los valores que se consideran educativos. Podríamos decir que la finalidad de la práctica educativa es orientada por un interés práctico que busca 'entender la situación' para 'mejorar la enseñanza'.

Los autores que sostienen que no puede limitarse el centro de indagación a las prácticas de enseñanza, reconocen como contenido no sólo las prácticas desarrolladas en el aula sino los intereses a los que responde, los condicionamientos históricos, sociales, políticos, económicos. Analizan la realidad educativa y social amplia desde una perspectiva histórica con la idea de contribuir a su transformación, removiendo las causas que conforman la sociedad injusta y desigual. Estas prácticas están orientadas por un interés emancipatorio que comprende no sólo al colectivo docente, sino a los estudiantes, padres y a la sociedad toda. En palabras de Giroux "El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los maestros son portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que enseñan y con la comunidad en general"²⁷

²⁴ Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós- MEC.

²⁵ Stenhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

²⁶ Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Los documentos curriculares hacen mención a que la realidad sea explicada según marcos conceptuales y que los marcos referenciales se constaten en la práctica. Pero finalmente no avanzan en la definición del lugar de la teoría en los procesos reflexivos. Tampoco explicitan si la inclusión de marcos conceptuales busca una crítica a la ideología que posibilite nuevas comprensiones más allá de las "naturales".

Ahora bien, si de lo que se trata es de atender a aquello sobre lo que reflexionan los docentes - y en nuestro caso los estudiantes que se encuentran en proceso de formación de grado - el concepto de niveles de reflexión de Van Manen²⁸ aporta una perspectiva teórica interesante. Este autor distingue tres niveles de reflexión. El primero se ocupa de las técnicas para alcanzar determinados objetivos, sin cuestionarlos. Sólo cuentan la eficiencia y la eficacia de los medios utilizados. El segundo nivel de reflexión atiende a la relación de la práctica educativa con los principios que la sustentan, junto a la evaluación de las consecuencias educativas de las acciones y sus supuestos. El tercer nivel busca conectar la vida de las aulas con la estructura social más amplia. Los criterios morales y políticos se incorporan al debate sobre el valor de los objetivos y la práctica educativa. Se consideran principios como la igualdad, la justicia, la emancipación a la hora de considerar las implicancias morales y sociales de lo que transcurre en la cotidianidad de las clases. En la formación de docentes se debería desarrollar la reflexión en los tres niveles, para poder discutir los objetivos de acuerdo con los principios éticos y políticos involucrados.

Estos niveles de reflexión parecen vincularse con la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas que Grundy²⁹ retoma para estudiar sus derivaciones en los estudios y prácticas curriculares. Preguntarnos por la orientación del interés que subyace al contenido de la reflexión alerta sobre la racionalidad que impregnará a la práctica reflexiva e investigativa del docente. Si se recurre a las "expectativas de logro" de los tres años durante los que se desarrolla el Espacio de la Práctica Docente, se encuentra que la mayor parte de ellos se orientan a lo que Nieves Blanco denomina rutinas de gestión del aula. Por otra parte, no se observa la intención de incluir entre las expectativas la relación entre las propuestas didácticas y las implicancias éticas y políticas que conllevan. De acuerdo con Nieves Blanco "...nadie duda que los futuros docentes deben aprender cómo organizar la clase. Pero, como Dewey dijera, «enfatar (en la educación de los profesores) la seguridad en las destrezas en la enseñanza y en la disciplina, coloca la atención de los futuros docentes en el lugar equivocado y tiende a fijarla en la dirección incorrecta»".³⁰ Además comentando los planteos de Zeichner agrega "La consecuencia, al vaciar de contenido ético las discusiones, es que ese ejercicio de reflexión se convierta en una mera discusión sobre cuestiones técnicas acerca de técnicas y estrategias de enseñanza, desligadas de implicancias éticas y educativas".³¹

Se han señalado ya, varios 'vacíos' en los documentos curriculares respecto del contenido de afirmaciones que, sin lugar a dudas, reconocen su origen en las tradiciones educativas más progresistas en educación. Para intentar interpretar tal ausencia de definiciones deberíamos incorporar al tratamiento del tema la denominada "formación de competencias" para el "desempeño profesional docente", porque habla del docente

²⁷ Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI editores. Pág. 145

²⁸ Van Manen en Goodman, J. (1987) "Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico", en *Revista de Educación*, N° de setiembre, págs. 223-244.

²⁹ Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

³⁰ Blanco, N. (1999) "Aprender a ser profesor/a: El papel del *practicum* en la formación inicial", en Angulo Rasco, J. F., Barquin Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Editores) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pág. 387

³¹ *Ibíd.* Pág. 389

que se aspira a formar. Expresión originada en los lineamientos de la política educativa nacional, los Contenidos Básicos Comunes de todos los niveles se orientan a la formación de competencias. En los documentos analizados se afirma que "A lo largo de su formación se espera que el alumno - docente desarrolle las capacidades que le permitan ser un profesional competente. Dado que las competencias son capacidades complejas que le posibilitan a un sujeto desempeñarse en diferentes ámbitos del quehacer humano, un maestro competente será el que pueda buscar respuesta y abordar los diversos problemas que la tarea docente le requiera."³² Araceli de Tezanos indaga sobre la filogenia del concepto competencia y, encuentra que Spady y sus colaboradores lo utilizan en el nivel medio en los Estados Unidos a fines de la década del '70. Spady define la competencia como "los indicadores de un desempeño (performance) exitoso en los roles y actividades de la vida", constituyéndose "a través de la compleja integración y aplicación de varias capacidades discretas." En la competencia subyacen lo que hoy se denominan capacidades prácticas e intelectuales "están reflejadas tanto habilidades manuales como cognitivas". Suponen también un saber hacer "Elas son [las competencias] reflejos tanto de lo que uno es como de lo que uno puede hacer" Las llamadas capacidades sociales no están ausentes y revelan la concepción de sociedad en la que se inscriben. Las competencias deben contribuir a que "el desarrollo y la socialización de los jóvenes los haga capaces de entrar y participar en una sociedad que es ordenada, productiva y atractiva para sus miembros"³³

Araceli de Tezanos rastrea las distintas versiones de esta educación basada en competencias y concluye que todas ellas se orientan a la búsqueda de resultados de aprendizaje. Su análisis muestra que existe un vínculo entre la educación basada en resultados en todas sus versiones y las demandas del mercado de empleo. Además señala que el origen de la propuesta de Spady está ligado a la tecnología educativa. "Los conceptos articuladores del modelo son: objetivos (Tyler, 1977) y taxonomía de objetivos (Bloom, 1970), resultados (Johnson, 1967; Gagné, 1974), mediciones referenciales en criterios (Glaser, 1963), aprendizaje para el dominio (Bloom, 1968). La educación basada en resultados asume los significados conceptuales originarios, profundizando algunos de ellos."³⁴ ¿Es posible pensar en la formación de un docente 'competente' y a la vez reflexivo? Parece claro que las prácticas y los procesos involucrados en la reflexión crítica orientada por una finalidad emancipatoria no pueden articularse con la racionalidad técnica de la educación basada en competencias.

Otro aspecto al que es necesario atender es el referido a si la reflexión sobre la propia práctica es individual o colectiva. Toda vez que en los documentos se fundamenta "El Espacio de la Práctica Docente" esto no se explicita. Sin embargo, la mención al docente, en singular, que adquiere "capacidades para reflexionar críticamente sobre su actuación", podría estar dando cuenta de la ausencia de docentes involucrados en procesos de reflexión colectiva.

Los planteos emancipatorios muestran la imposibilidad de concebir la reflexión individual y aislada de los docentes. En esta línea de pensamiento, Kemmis propicia "encuentros para la reflexión" que permitan comprender las prácticas y su situación en el contexto social y cultural más amplio, relacionando las ideas individuales con un discurso más vasto, para entender el significado de las relaciones individuales en la

³² Documento: Provincia de Buenos Aires. Transformación de la Formación docente. Sin referencias. Pág. 11

³³ De Tezanos, A. (1992) *La mercancía que se vende se llama...? desempeño, competencia, resultados. Aportes para una reflexión crítica sobre la formación de educadores*. Chile: Corporación de Promoción Universitaria. Ibíd. Págs. 5-6

³⁴ Ibíd. Pág. 12

red de relaciones sociales y culturales y, la acción individual en el contexto global del cambio social. "Una vez embarcados en el proceso cooperativo de crítica de la ideología, "cartografiando" nuestras ideas, prácticas y situaciones en términos de historia, de las relaciones sociales que activan y de las consecuencias que producen, la elaboración de la teoría del curriculum requiere que colaboremos en la lucha política para superar la irracionalidad, la injusticia y la coerción en nuestro trabajo y, a través de nuestro trabajo, en la sociedad en su conjunto" ³⁵

Estas preocupaciones se vinculan a la tradición de reforma de formación del profesorado en los Estados Unidos, denominada reconstruccionista social, que según Liston y Zeichner "define la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa." ³⁶ Dewey, uno de sus iniciadores, se preocupó - entre otros temas- por el proceso de pensamiento. Sus ideas nos permiten incluir en el tratamiento del tema, la comprensión de los modos de pensar. En su texto *Cómo pensamos* plantea que el origen del pensamiento reflexivo es el problema y la búsqueda de solución y, a la vez, analiza las distintas formas que puede adquirir el pensamiento. Así caracteriza al pensamiento como rutinario cuando se guía por la tradición, la autoridad y las circunstancias. En cambio, para Dewey el pensamiento reflexivo supone "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende." ³⁷

A los procesos lógicos involucrados en la reflexión agrega las actitudes morales de quienes se embarcan en tal proceso. La "mentalidad abierta" implica un deseo activo por escuchar más de una opinión, considerar nuevos problemas e ideas, analizar los hechos más allá de las fuentes de las que provengan y reconocer las posibilidades de error incluso de las creencias que más apreciamos. Para combatir aquellas ideas que acaban por ser "familiares" y que se defienden irreflexivamente, es necesario cultivar la curiosidad y el esfuerzo por comprender lo nuevo. El "entusiasmo" es una actitud que despierta una fuerza intelectual capaz de conectar el interés del sujeto con el objeto de estudio, lo que abre nuevas preguntas, lecturas, investigaciones. Finalmente la "responsabilidad" hace posible considerar las consecuencias de un acto con la voluntad de adoptarlas cuando se sigan de una posición asumida previamente.

Esta perspectiva nos ofrece otra plataforma desde la cual esclarecer qué se entiende por procesos reflexivos y cuáles son los compromisos éticos involucrados. Dewey sintetiza, con las palabras que siguen, muchos de los aspectos que se han tratado aquí y que deberían considerarse en la formación de docentes "La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar." ³⁸

Respuestas posibles a los interrogantes abiertos

La inclusión en los documentos curriculares de expresiones acuñadas en perspectivas hermenéuticas y críticas no parecen conservar su significado y sentido originario. Según Lawn³⁹ "Se toma a broma la "investigación del profesor" para excluir

³⁵ Kemmis, S. Ob. cit. Pág. 136

³⁶ Liston, D. y Zeichner, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata. Pág. 51

³⁷ Dewey, J. (1989, original 1933) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Pág. 25

³⁸ *Ibíd.* Pág. 30

su esencia, la verdadera definición del profesor tal y como ellos mismos se definen; lo que se pretende es convertir la "investigación del profesor" en un movimiento de capacitación tecnológica del profesor". Esto parece confirmarse en el caso de la Provincia de Buenos Aires. Contradictoriamente en los documentos curriculares se cita a Schön, quien desarrolla la concepción de profesional reflexivo en respuesta, justamente, a las cuestiones que la racionalidad técnica no podía ni se proponía resolver. Por otra parte, la reflexión sobre la propia actuación parece dejar al docente en soledad frente a sus prácticas cotidianas. Junto a esto los futuros docentes cuentan con una teoría prescriptiva para la acción. ¿Pueden generarse procesos de reflexión crítica con estas concepciones como base?. No parece posible. Tampoco parece ser la finalidad buscada por la "transformación de la formación docente". En el currículo escrito 'la práctica reflexiva e investigativa' parece oscilar entre expresiones vagas que invocan la praxis y la reflexión sin especificar sus contenidos y sus finalidades y, concepciones técnicas divulgadas como pensamiento reflexivo.

Esta reforma de la formación de maestros trivializa y despoja las concepciones aludidas en los documentos curriculares de su carácter comprensivo y del proyecto emancipador que poseen las perspectivas hermenéutica y crítica respectivamente. Por otra parte, exagera la figura del docente reflexivo y crítico omitiendo la construcción social de un proyecto emancipador, única forma de que aquella cobre la significación originaria. De este modo, la expresión "Se trata de formar docentes cuyo saber profesional es práctico y cuya práctica es necesariamente reflexiva e, inclusive, investigativa"⁴⁰ queda reducida a un slogan. En el marco de desresponsabilización del Estado por la educación, a los docentes se les pide que sean autónomos y 'competentes' para elaborar nuevas propuestas didácticas en pos de "transformar discursos y realidades",⁴¹ sin someter a cuestionamiento las relaciones de dominación imperantes. Esto lleva a que el docente asuma como propios los logros y los fracasos en educación. Luego las políticas de calidad (¿?) sabrán reconocerlo pero también responsabilizarlo. Así, al decir de Contreras "... en el mundo escolar, mientras que se pretende que los enseñantes sean más flexibles, se adaptan al contexto y se responsabilicen de sus resultados, se les alienta, con un espíritu empresarial, a que "reinventen la educación" y asuman riesgos; aquellos que el estado ya no quiere asumir."⁴² La evaluación centralizada y estandarizada de docentes, instituciones educativas y alumnos es una de las tantas regulaciones que se imponen tras la retórica de la práctica reflexiva.

El vaciamiento del sentido original que posee la reflexión sobre la práctica, permite la inclusión de planteos críticos en la reforma de la formación de maestros que, por esta vía, busca ser legitimada. Desocultar sus intenciones es parte de nuestro trabajo docente.

Finalmente, resulta importante plantear que esta es una lectura entre otras, que intenta elucidar los supuestos en los que descansa este Espacio, sin omitir que existen otras lecturas posibles desde, por ejemplo, las políticas de formación de docentes. En todo caso esta mirada sobre el Espacio de la práctica intenta contribuir a ese otro análisis necesario pero que excede a este trabajo.

Documentación consultada

39 Lawn, M. (1993) "Atrapados por el trabajo diario: las posibilidades de investigar de los profesores", en CARR, W., *Calidad de la enseñanza*. Sevilla: Díada. Pág. 129

40 Documento: El Espacio de la Práctica Docente. Sin referencias. Pág. 5

41 *Ibíd.* Pág. 2

42 Contreras, J. (1999) *Curriculum democrático y autonomía del profesorado*. Ponencia presentada en Minas Gerais, Brasil. Mimeo. Pág. 7-8

Provincia de Buenos Aires. Transformación de la formación docente. Sin referencias.
 Resolución N° 4508/97
 El Espacio de la Práctica Docente. Sin referencias.
 Resolución N° 3100/98
 LAMOTHE COULOMME, M. y FARIAS, M. Espacio de la Práctica Docente. Propuesta de organización de expectativas de logro y contenidos por año. 1998.
 Resolución N° 13271/99. Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado.

Bibliografía

Barco de Surghi, S. (1996) "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores", en AUTORES VARIOS, *Debates pendientes en la implementación de la Ley de Federal de Educación* (págs. 97-141). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Barco de Surghi, S. (1999) De la formación docente como continuum y del practicum como clave. Conferencia presentada en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mimeo.

Blanco, N. (1999) "Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial", en ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Editores) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
 Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesores. Barcelona: Martínez Roca.

Contreras, J. (1999) *Curriculum democrático y autonomía del profesorado*. Ponencia presentada en Minas Gerais, Brasil. Mimeo.

De Tezanos, A. (1992) *La mercancía que se vende se llama...? desempeño, competencia, resultados. Aportes para una reflexión crítica sobre la formación de educadores*. Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Dewey, J. (1989, original 1933) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Elliott J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1975, original 1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1998) *Cartas a Guinea-Bissau*. México: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós- MEC.

Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI editores.

Goodman, J. (1987) "Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico", en Revista de Educación, N° de setiembre, págs. 223-244.

Goodson, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1997, original 1971) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Kemmis, S. (1988) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kosik, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Langford, G. (1993) "La enseñanza y la idea de práctica social" en, CARR, W., *Calidad de la enseñanza* (págs. 25-39). Sevilla: Díada.
- Lawn, M. (1993) "Atrapados por el trabajo diario: las posibilidades de investigar de los profesores", en CARR, W., *Calidad de la enseñanza* (págs. 115-131). Sevilla: Díada.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós- MEC.
- Smyth, J. (1991) "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula", en *Revista de Educación*, Nº 294, págs. 275-300.
- Stenhouse, L. (1987) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.