



## **D.- Enseñanza**

### **RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA: ENSEÑAR PARA ENSEÑAR**

**Prof. AYBAR, Julia Elena**

**Prof. JUÁREZ, Ivanna Lorena**

El presente trabajo se constituye en torno a distintos cuestionamientos sobre el proceso de práctica en la intervención didáctica en la que el eje principal a tratar es lo que resulta de “formar para formar” y de “enseñar para enseñar”. En este sentido, realizaremos un análisis de la formación docente en la práctica cotidiana en donde intervienen diversos factores, que pueden resultar de situaciones tanto exteriores como interiores al proceso, que logran determinar el accionar pedagógico con el objetivo de lograr reconocer los momentos principales que se desprenden de dicho accionar en donde se manifiestan tanto valores, saberes, técnicas, estrategias, decisiones personales, entre otros, que hacen a la intervención profesional. Es por ello, que el análisis propuesto se fundamentará en base a la observación de diversas situaciones de aula en donde una gran cantidad de alumnos de nivel superior realizó su práctica final en distintos niveles para acceder al título de finalización de estudios, lo que nos permitirá advertir la importancia de la enseñanza situada en una relación que se genera entre el profesor formador de alumnos futuros profesionales.

Realizar una reconstrucción teórica sobre la intervención didáctica, requiere centralizar las problemáticas y cuestionamientos desde un presupuesto deontológico y profesional, donde se valoren las instancias generales de aprendizaje y de enseñanza atendiendo al proceso formativo. Por ello, es necesario dar cuenta de ciertos aportes teóricos que orientan esta perspectiva a preocupaciones comunes en el ámbito académico. Si problematizáramos en torno a la enseñanza, podríamos resignificar la definición de la misma retomando un aporte de Vicente Rodríguez (1995:65) para quien la enseñanza es “reflexiva” y “debe de ser algo tan sustantivo que no sólo se pretendan resultados a corto plazo, sino que se transforme en una forma de ser y de entender la enseñanza en algo connatural al profesor y a la institución educativa en su conjunto. Debe de ser una filosofía que rija toda la comunidad educativa”. El problema de la formación docente se encuentra en un punto crítico en la continuidad y el desarrollo profesional, siendo éste aspecto el más desatendido en la mayoría de los países. En este sentido, debemos situar la concepción de la enseñanza en un



enfoque interpretativo y práctico que logre dar cuenta de las demandas de la educación actual.

De Vicente Rodríguez (1995: 64), señala: “La reflexión implica una forma de ser y un tipo de preparación de los profesores mucho más centrado en lo sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por abundar en los profesores en formación (de) su pensamiento crítico, racional e intuitivo y a desarrollar actitudes de liberalidad, responsabilidad y entusiasmo (...)”. Es por ello que, advertimos en la conceptualización de “reflexión”, una fuerte impronta que se orienta al accionar docente desde una confluencia entre teoría y práctica, articulando conocimiento con “hacer”, pero no desde un particularismo netamente utilitario o pragmático, sino más bien desde una intervención que logre dar cuenta de una estructura de pensamiento y acción, es decir, de una estructura de interioridad y exterioridad.

Morín (2001:19 y ss), señala que “La educación del futuro deberá de ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana (...) Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y, a la vez, separarlo de él”. Desde este aporte, logramos identificar un gran sesgo de preocupación, que se caracteriza por demandar una postura antropológica. Por un lado, al problematizar en torno a la condición humana nos centramos en la búsqueda de un fundamento que suela estar orientado por una toma de conciencia del acto de aprender y de responder frente a lo que demanda la situación real. Por otro lado, al cuestionar sobre el lugar que el hombre ocupa en el universo e intentar delimitar los límites que logran distinguirlo del todo, estamos haciendo frente a una situación puramente existencial que sugiere repensar la acción de los docentes en el campo de enseñanza y de intervención diaria. Si uniéramos ambos sentidos, deberíamos reconstruir una definición que integre las condiciones de posibilidad de los elementos que intervienen en la práctica: situación, escenario, transposición de contenidos, sujetos y factores externos que atraviesan el proceso.

Es sumamente importante, vincular la problemática de la intervención didáctica a la transposición de contenidos que en dicha instancia se genera. Por ello, los aportes de Chevallard (1991) permiten reestructurar nuestra idea desde una arqueología del saber. Entendiendo a la transposición didáctica como proceso por el cual ciertos contenidos que son seleccionados se convierten en objeto de enseñanza. Los mismos deben ser adecuados a un campo cultural de una sociedad –deben ser enseñados en un tiempo y lugar dado-, lo que demanda una constante revisión para mantener su actualización permanente en la educación. En este sentido, Davini (1995:61) otorga



principal importancia a lo expuesto con anterioridad, ya que a pesar de haber sido originado para el campo de la matemática, puede ser aplicado a otras áreas que involucren la educación, expresando que en la Transposición didáctica “se trata de diseñar el manejo de contenido en la instrucción para sostener la buena comunicación entre el conocimiento erudito y el conocimiento por enseñar, de modo de hacer más relevante la enseñanza de las disciplinas”.

En torno a estas consideraciones, podríamos repreguntar sobre cuestiones que son comunes en diversos niveles académicos, que se encuentran orientados por lógicas de formación distintas, que a su vez se hallan atravesadas por instancias subjetivas y objetivas de construcción de perfiles y/o de configuraciones. En este sentido, es de nuestro interés conocer: ¿Es necesario definir un perfil “ideal” para enseñar tanto en nivel polimodal como en nivel superior? ¿Debemos estructurar o reconstruir el conocimiento para transponer los contenidos a la hora de enseñar en dichos niveles?, si coincidimos en la respuesta, pensaríamos de hecho que resultó desde una obviedad, sin embargo, todos los alumnos luego de superar la instancia de práctica y residencia del proceso de formación ¿Se encuentran capacitados para responder a las demandas áulicas de ambos niveles? ¿Es una contrariedad lo que el título habilita respecto al accionar de los habilitados? Las posibles respuestas son complejas.

Desde nuestro enfoque sólo intentaremos realizar una reconstrucción de los diversos momentos en que participamos de las instancias de formación profesional, cuestionando incluso nuestra propia labor.

## **¿PERFIL IDEAL?, CUESTIONES SOBRE LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Respondiendo al primer interrogante, queda no sólo reconocer los diversos perfiles que los alumnos poseen, sino también, las instancias en donde el accionar de los mismos se manifiesta. En este sentido, trabajar orientados por el enfoque sólo nos aproximaría a criterios que den cuenta de las configuraciones (en términos de LITWIN) que cada alumno-practicante presenta. Es por ello, que jamás podríamos pensar un perfil de docente “ideal” -en términos de imaginario-, pues también hemos identificado que a pesar de las grandes diferencias que se entreabren en el universo de la práctica, es menester reconocer que producen los logros planificados, es decir, que los alumnos-practicantes a pesar de que manifiesten distintas maneras de “hacer” –



durante la práctica-, cumplen con los objetivos propuestos en la planificación. Ahora bien, a la hora de observar el accionar de los alumnos-practicantes en los distintos niveles (E.G.B. 3, Polimodal y Superior) queda manifiesto que la formación profesional está dado por las condiciones personales, cuyos factores principales son: Esfuerzo, bagaje cultural -que adquirieron en instancias previas a lo académico-, vocación, estético –como el salir a escena-, aprendizaje significativo y situaciones experimentadas durante la formación; ésta última es lo que en cierta instancia determina con mayor énfasis el nivel para el cual está preparado el alumno.

En el proceso de enseñanza todo contenido debe sufrir una transposición didáctica por medio de la cual el lenguaje técnico debe ser acorde a los niveles de educación, es decir, para un nivel superior se requiere un amplio conocimiento y manejo del mismo, lo que difiere del nivel E.G.B 3 o Polimodal en donde éste debe poseer un menor grado de exigencia trabajando desde conceptos específicos que resulten cotidiano para los alumnos. Dos de los requisitos más grandes que un alumno practicante debe tener para trabajar en el nivel superior debe ser la comprensión y la reflexión que logre dar cuenta de la interiorización de los contenidos abordados en las clases.

Según De Vicente Rodríguez (1995:60) “se entiende ahora la preparación de los docentes, en vez de cómo una forma de trabajar sobre los profesores, como una manera de trabajar con ellos; desde formas individuales de desarrollo profesional a otras más colaborativas y colegiadas. Y si las escuelas del futuro han de ser verdaderas comunidades de aprendizaje, harán falta profesores bien capacitados y que actúen como verdaderos tomadores reflexivos de decisiones”. En este sentido, es sumamente importante trabajar en términos de responsabilidad centrada en cada toma de decisión de los alumnos practicantes, pues ello es necesario para el desenvolvimiento profesional y deontológico ya que en una futura instancia deberán actuar sin la ayuda y sin una evaluación permanente de parte del docente que lo acompaña en el proceso de práctica.

En cuanto a la reconstrucción de conocimiento, todo docente debe ser consciente de los saberes que no posee y de aquellos que le falta fortalecer, en este sentido la responsabilidad por el acto de enseñar presenta una fuerte carga ética que demanda un compromiso para reconstruir o adquirir aquello que se demuestra ausente. No sólo es importante señalar la acción de la reconstrucción de saberes, sino también, el reconocimiento que su práctica requiere haciendo partícipes a los alumnos que de pronto deberán construir en pos de lo que el docente les transmita. Diker y



Terigi (1997: 124) sostiene: “La modificación de una práctica no se reduce a disponer de un modelo de práctica alternativa sino que por el contrario y primeramente (consiste) en un reconocimiento de la racionalidad personal e institucional que tiene la práctica que actualmente ejerce como profesor”. El alumno practicante jamás superará la instancia de reconstrucción de saberes sino adquiere antes un comportamiento que se encuentre sujeto al reconocimiento y autoanálisis de su nivel de formación y experiencia personal y académica.

### **¿CAPACITADOS O HABILITADOS?**

Para Litwin (1995:94) “La práctica de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que den cuenta de este entramado”. En este sentido, debemos pensar la práctica de modo holístico, donde confluyan no sólo los elementos mencionados con anterioridad sino los intereses, las motivaciones, las expectativas, los temores, los perfiles, modelos, enfoques, entre otros.

Luego de superada la instancia de práctica y residencia, creemos conveniente atender a cuestiones orientadas a responder interrogantes sobre la capacitación de los alumnos respecto a las demandas áulicas de ambos niveles, teniendo en cuenta que esta instancia implica en un primer momento cumplir con los requisitos básicos establecidos en la reglamentación y, por otro lado, la puesta en juego de todas las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos durante la formación.

Durante el desarrollo de la práctica, nos encontramos ante una respuesta ambigua, que tiene que ver con el tránsito del alumno-practicante por los diversos niveles educativos. Las clases elaboradas logran mostrar las diferentes configuraciones durante la puesta a escena, entonces, siempre se manifiestan alumnos que se destacan más en un nivel que en otro. Es posible fundamentar este fenómeno, considerando los diversos factores que intervienen como: intereses, preferencias, manejo del contenido teórico, vocación, entre otros, que constituyen el proceso por el cual transitan. Es decir, que dichos alumnos-practicantes poseen un mejor dominio en algunos de los niveles educativos sobre una instancia que al parecer culmina, ya que concretó con lo establecido en la reglamentación vigente para dicho proceso, pero no podemos hablar de una instancia culminada porque no es un



proceso dado sino continuo y que debe ir construyéndose con el paso del tiempo para no caer en una tautología o en una simple tarea docente.

Desde una perspectiva profesional, podríamos intentar aproximarnos a una respuesta sobre la pregunta: ¿Es una contrariedad lo que el título habilita respecto al accionar de los habilitados?, pero lo que de ésta se suceda, no es más que una interpretación personal que fue estructurada de acuerdo a observaciones o experiencias adquiridas durante la docencia. Se ha observado que en diversas instituciones hay personas que manifiestan una formación apta en lo pedagógico y no en lo disciplinar, es decir, que desde la primera conceptualización –lo pedagógico- hay docentes que pueden realizar una buena transposición didáctica de acuerdo al nivel educativo, como también, puede suceder que en cuanto a la segunda conceptualización –disciplinar- existan docentes que presentan un buen manejo de contenidos teóricos, lo cual los vuelve más aptos para trabajar en un nivel superior y/o universitario, descuidando la puesta en escena.

Desde la observación de las prácticas situadas en lo áulico, podemos confirmar que hay alumnos que tienen un mayor manejo de los espacios y de los contenidos en un nivel superior y otros en polimodal. Pero si pensamos en lo que el título habilita respecto al campo de formación, reconocemos que se ha atravesado por un gran camino y proceso que “supuestamente” nos ha calificado para ejercer en todos los ámbitos, pues queda en cada profesional realizar un autoanálisis respecto a las condiciones académicas que posibiliten la apertura de su campo laboral.

De alguna manera, el aprobar con un cuatro o un cinco cada instancia de evaluación, no tiene que ver con una calificación netamente cuantitativa, sino también valorativa en el sentido que no llegó a lograr a obtener el ocho o el diez; con esto queremos significar, que podríamos pensar en que existen personas que aprueban materias con sólo el 40% de conocimiento de los contenidos de la misma. Esto, nos conduciría a repensar la problemática situada en el ámbito de la evaluación, pero este no es uno de los objetivos que conduzca el presente trabajo, por lo que queda como una tentativa a un replanteo personal y también institucional –confiriéndole suma importancia a lo pautado desde el sistema educativo-. De todos modos, no es nuestro deseo focalizar al sistema de evaluación como causante principal de éstas falencias, sino pensar y problematizar en torno a la formación que los practicantes han adquirido a lo largo de sus cuatro o cinco años del profesorado.

¿Porqué todos los alumnos no se encuentran capacitados para trabajar en ambos niveles a la vez?, ¿Será que los docentes de práctica somos los causantes de



tal problema? A simple vista podemos dar cuenta de que no podemos formar en un grado de completitud en un sólo año de práctica, es decir, que el problema de las falencias del ejercicio docente radica en toda la etapa de formación, ya que el lenguaje técnico por ejemplo, debiera ser adquirido a lo largo del proceso formativo y por otro lado las herramientas básicas para su desenvolvimiento también deberían haber sido adquiridas de igual modo.

Cuando Diker y Terigi (1997:133) citan a Zeichner, quien señala la necesidad de reconocer que “con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación de profesores y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los docentes para que empiecen a enseñar”, lo hacen para referir al rol que cumple la instancia de práctica al intentar orientar y brindarles a los alumnos todas las herramientas e instrumentos que se presenten como adecuados ante cada instancia áulica, pero no puede en un año terminar con todas las deficiencias que no han sido superadas a lo largo del profesorado.

Diker y Terigi (1997:134), se cuestionan respecto al impacto que causa la formación inicial en los primeros desempeños docentes, y logran afirmar que “la formación de grado es básicamente una formación de bajo impacto, independiente de las definiciones curriculares que asuma”, luego ambos autores retoman el aporte de Terhart para señalar que: “La preparación del profesorado es, más que nada, una empresa de efectos generalmente débiles”. Esta es una problemática que se presenta a menudo en la formación de profesores, ya que no en todos los casos preparamos y concientizamos al alumno que va a ser docente transmisor de contenidos y *no* investigador -a menos que haga la especialidad-, pero el inconveniente radica en la tarea más difícil que se encuentra orientada a preparar futuros docentes que van a enseñar, teniendo en cuenta que los mismos transmitirán conocimientos significativos. De ésta forma, podríamos afirmar recién que estamos preparando docentes para el futuro.

Tal como señala Angulo Rasco (1999:610) “La formación del profesorado no puede desligarse de la comprensión de los procesos que caracterizan la práctica de la enseñanza en los contextos reales de la institución escolar, ni de los condicionamientos sociales y políticos en los que ésta existe. Además no puede desligarse tampoco de la historia personal del propio alumnado ni de las distintas perspectivas y tradiciones pedagógicas que configuran el discurso pedagógico”. En este sentido, el alumno practicante no sólo debe tener en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también conocer la institución educativa y el perfil de la



misma para de este modo poder adherir a lo que implica formar para esta comunidad. Cuando referimos al “conocimiento de la institución”, deseamos dar cuenta de todo el entramado de cosas a lo que refiere dicha categorización, es decir, comprende lo reglamentado (como derechos y obligaciones), lo acordado en el contrato, lo que se pone en juego con quienes intervienen en la organización de dicha comunidad – incluso el contexto-, las prácticas que se ven atravesadas por cuestiones intersubjetivas y externas, entre otras.

Es necesario replantear la labor docente, intentando aproximarnos a todos los problemas que de pronto se manifiestan en la última instancia por la que los alumnos practicantes atraviesan antes de obtener el título que legitime su capacitación para enseñar. Enseñar para enseñar, no es un tema que en realidad deba ser abordado en el “último año de práctica”, sino desde el primero, porque si estamos formando en un profesorado es conveniente plantearse el accionar desde el momento en que ingresamos al aula. Los alumnos-practicantes, deberán tener un dominio de todos los contenidos en el momento de dar clases –por lo menos, de los contenidos que habilitan el formar en determinados espacios-, en este sentido, esta problemática no debe ser sólo originada por personas de la práctica, sino por todas aquellas que se ven implicadas en el proceso de enseñanza desde que se realiza la primer toma de decisión que es aceptar horas en un nivel superior.

La toma de decisiones no sólo pasa por un repreguntar ético y deontológico, sobre el lugar en donde nos encontramos, sino que particularmente debe pasar por decidir cual es la razón por lo que nos encontramos en ese instante y en ese momento determinado.

En conclusión, la enseñanza debería dejar de ser interpretada teóricamente como un mero instructivo referido en una simple planificación a cumplir sino iniciar un camino reflexivo donde la toma de decisión resignifique cada momento del “hacer”, en este sentido la práctica dejaría de ser una instancia de evaluación cargada de tensiones para resultar un proceso artístico que innova, improvisa y crea en el aula a modo de disfrute.

La formación docente debería estar sujeta a una continua revisión y reformulación en la capacitación, replanteando desde un posicionamiento ético y deontológico la habilitación del título para trabajar en diferentes ámbitos educativos, así la toma de decisión de los educadores podrá basarse en una cuestión que no se encuentre referida a una necesidad en donde la prioridad se centre en la estabilidad





económica, sino más bien que refiera a la importancia que se le otorga al educando desde una perspectiva humanística.

En cuanto a la noción de un perfil docente ideal resta señalar la inexistencia de una configuración precisa para cada proceso de práctica, ya que la importancia siempre debe ser reconocida teniendo en cuenta a quien va dirigida la enseñanza. La práctica como intervención didáctica necesita pensar la transposición de contenidos no como saberes estancos, sino como conocimientos que generan una apertura a cada ámbito en el que los futuros docentes se desempeñen en su actuar cotidiano, por lo que el interés que pueda surgir en las distintas perspectivas de análisis -por la participación de los docentes formadores en dicha formación- resultaría condicionada si se situaría el hacer desde dicha perspectiva disciplinaria.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ANGULO RASCO F. (1999) “La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos”. En: J.F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A.I. Pérez Gómez. Desarrollo Profesional del Docente: Política, investigación y práctica.
- CONTRERAS DOMINGO J.(1920) “La autonomía del profesorado”. Ediciones Morata, Madrid. Segunda edición.
- CHEVALLARD, Y. (1991) “*La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*”. Editorial Aique grupo Editor S.A., Argentina.
- DAVINI M. C.(1995) “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”. En Camilloni y otros: Corrientes Didácticas Contemporáneas. Editorial Paidós, Bs. As. Argentina.
- De VICENTE RODRIGUEZ P. (1995) “La formación del profesorado como práctica reflexiva”. En Villar, L. M. (Coord.). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular. Editorial Bilbao. Granada.
- DIKER G. y TERIGI F. (1997) “*La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*” Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- LITWIN E. (1995) “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda”. En Camilloni y otros: Corrientes didácticas Contemporáneas. Editorial Paidós. Bs. As. Argentina.
- LITWIN, Edith (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la didáctica. Buenos Aires, Piados.
- MORIN E. (2001) “Los siete saberes necesario para la educación del futuro”. Ed. Delfín. Bogotá.