

HUELLAS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LA ESCUELA MEDIA

Por Mónica Calvet y Liliana Pastor

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue

PRESENTACIÓN

Este artículo pretende dar cuenta de algunos de los avances que realizamos en el proyecto de investigación “¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados”¹, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

El objetivo general del proyecto es construir categorías didácticas que permitan interpretar la impronta que la escuela media genera en las biografías escolares. Para ello nos proponemos, específicamente, reconocer situaciones, experiencias y acontecimientos de la enseñanza de la escuela media en función de interpretar los sentidos que los egresados le otorgan a la enseñanza de ese nivel, como así también, interpretar aquellas enseñanzas implícitas que deja la escuela media en ellos.

La estrategia metodológica prevista para la recolección de la información incluye entrevistas a egresados que han finalizado sus estudios en los últimos cinco o diez años. Se construyó con un guión organizado en diferentes segmentos que indagan, por un lado, la historia del aprendizaje del entrevistado en la escuela media y, por otro, el sentido que le otorga actualmente a ese trayecto de formación.

Sabemos que las particularidades de cada egresado muestran diferencias en las representaciones que se elaboran en torno a la experiencia vivida en escuela media y, en tal sentido, las significaciones surgen de un mundo que conforma biografías escolares personales. Tales historias no son elaboraciones estrictamente subjetivas dado que se forjan en el seno de las instituciones educativas que portan, a su vez, significaciones sociales imaginarias y cambiantes (Bruner, J., 2003). Entendemos que nuestro objeto de estudio y su modalidad de indagación nos permiten reconocer y comprender buena parte de este entramado de relaciones porque muestra, al unísono, procesos de construcción de subjetividades individuales y procesos de producción de prácticas institucionales.

Al amparo de estas convicciones, estamos analizando los datos de las entrevistas desde una perspectiva didáctica. Esto es, interpelamos esta información desde la dimensión de la enseñanza entendida como una práctica constituida social y históricamente, ejercida en instituciones específicas por sujetos concretos con la finalidad de promover el aprendizaje de conocimientos y valores socio-culturalmente construidos.

Este trabajo nos permitió construir categorías interpretativas vinculadas al contexto de producción de las huellas, a los referentes significativos implicados, a las demandas y reconocimientos que se realizan en el nivel educativo y a las peculiaridades de las prácticas docentes. En este escrito presentamos algunas de las interpretaciones que realizamos en torno a esta última categoría.

¹ *¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados*. Dirigido por la Mg. María del Carmen Palou de Maté. Asesora: Dra. Edith Litwin (2006-2009)

DESARROLLO

La lectura e interpretación de las entrevistas nos permite reconocer que las actuaciones docentes entran significativos recuerdos porque promovieron diversos aprendizajes. Por esto, hemos centrado nuestro foco de análisis en tales prácticas ya que nos permiten comprender el sentido que cobran las acciones concretas de los docentes, en la valoración que los ex alumnos hacen de la enseñanza del nivel medio.

- *Cada profesor con su propio estilo pero se notaba como disfrutaban enseñar su propia ciencia. Era contagioso (entrevista 18)*
- *hasta hoy me acuerdo de todas las reglas de ortografía[...]y todo lo que tuvimos con ella (entrevista 23)*
- *En cuanto a la exigencia educativa[...]por momentos era absurdo. Las exigencias que tenían, la cantidad de cosas que teníamos que hacer era mucho, estábamos saturados, nos saturaban, era demasiado. (Entrevista 10)*

Estas expresiones muestran que el aprendizaje escolar es significado como un proceso complejo en las que se entran contenidos disciplinares, valores y relaciones intersubjetivas. Asimismo, se advierte que tales significaciones aluden a *prácticas docentes* específicas. Asumimos que estas actuaciones están constituidas, en gran medida, por una constante toma de decisiones por parte del docente respecto de qué, cómo y para qué enseñar.

Al respecto, Pendlebury (1998) analiza diferentes posturas que el docente asume en su práctica. Por un lado, aquellas posiciones totalmente objetivas que desconocen el lugar que la intuición, la emoción y la imaginación juegan en la enseñanza. Desde esa posición objetiva, el enseñante se orienta por principios generales y de aplicación universal que relegan a un segundo plano el reconocimiento de los emergentes particulares de la situación de clase. Nuestros datos parecen indicar que estas prácticas quedan entramadas en relatos de aprendizajes de supuestas verdades esenciales, incuestionables e invariables pero, al mismo tiempo, desprovistos de toda comprensión.

- *Había contenidos que a mi parecer eran muy duros, y nos enseñaban a copiar procesos de fórmulas que ni siquiera sabíamos para qué servían pero nos enseñaban[...]El tema es que las clases se te hacían aburridísimas, el profesor por un lado y uno copiando sin entender (Entrevista 11)*
- *vos decís: lo podrían cambiar o podrían poner algo más interesante, más actual o encararlo de otra forma y bueno ; las cosas se dan así y las tenés que aprender! (Entrevista 9)*

Por otro lado, también cuestiona aquellas posiciones docentes que enfatizan el valor de los emergentes situacionales en detrimento de la reflexión y de los compromisos permanentes. Esta posición refiere a aquellas prácticas que se organizan en torno a las necesidades e intereses cotidianos cobrando tanta fuerza que logran opacar la intencionalidad docente respecto de la enseñanza de determinados contenidos. Estas prácticas parecen ligarse con actitudes escépticas e indiferentes frente a las posibilidades de acceso a verdades y certezas, creando huellas sin memoria ni proyección.

- *En el Colegio nadie era importante, porque era tal el descontrol que enseguida llegabas a la dirección a hablar con la directora. Todo se permitía y para mí era como demasiado (Entrevista 25)*
- *Había profesores que permitían una confianza, pero una confianza extrema, como decir[...]nosotros lo notábamos como libertades me parece, y otros como que no, eran muy rigurosos (Entrevista 11)*

Frente a esta dicotomía, la autora acuña el concepto de *equilibrio perceptivo* para interpretar una tercera postura docente. La misma posibilita beneficiar su práctica con la reflexión acerca de las particularidades que brindan las situaciones inmediatas. Es decir, la reflexión sólo se constituye en un elemento generador de una buena práctica docente cuando toma en consideración los aportes de la situación de enseñanza y da lugar a los procesos intuitivos, en tanto forma de conocimiento capaz de captar la inmediatez. En esa misma línea, Grimmert y MacKinnon (1992) entienden que la reflexión se constituye en el motor generador de la práctica docente aunque, si se toman en cuenta los aportes de las situaciones concretas de enseñanza, se involucran procesos intuitivos capaces de captar la riqueza de la inmediatez. Así, el docente produce una elaboración de carácter personal, pero de actuación pública, que no se muestra ligada a una concepción rutinaria o conservadora de la enseñanza.

– *Entonces un día llegó la preceptora y me noto que estaba mal, y justo venía la profesora y nos pusimos a charlar, me preguntó. O sea, la profesora se interesó por lo que a mí me pasaba, entonces ella me dijo que la escuela podía intervenir porque mi papá no quería que fuera más a la escuela, (Entrevista 9)*

– *Lo que me costaba horrores eran los números, odio los números, odio matemáticas, lo que sea química, física y todo eso. [...]tuve un profesor suplente en Matemática, que estabas con el tema de logaritmos, nos pintaba flores y con él, me acuerdo, que ese año tuve re buenas notas, después en Química tuvimos una profesora re piola, que nos explicaba tan bien, llegué a tener un nueve en química, así que imagínate. (Entrevista 9)*

– *me gustaba cómo enseñaban, cómo llegaban al alumno. Cómo te mostraban lo que ellos habían aprendido y te estaban enseñando a vos, o sea no era una cuestión de venir y escupir fechas y decir cosas para que las aprendas sino que era cosa estimular, de hacer una masa crítica, para mí era importante. (Entrevista 13)*

Estas expresiones nos permiten entender que la vida en las instituciones educativas y en sus aulas no depende sólo de las posibles posturas que asumen los docentes, sino que es necesario comprenderlas como procesos de construcción conjunta, caracterizados por la inmediatez, la imprevisibilidad, la simultaneidad y la multidimensionalidad. Tal dinamismo impide que nuestro trabajo se oriente a establecer prescripciones o modelos lineales para interpretar las prácticas docentes (Jackson, 1999)

Asimismo, comprendimos que el amplio abanico de posturas que encontramos en nuestros datos son posturas constituidas y constituyentes de un sistema de actividad que cambia constantemente y por eso, es imposible realizar procedimientos clasificatorios de las prácticas docentes. Así, nuestro análisis no gira en torno a los estilos personales de cada docente, ni tampoco a reconocer asignaturas o instituciones en las que predomina una u otra postura. Nuestro trabajo se orienta hacia la interpretación de las prácticas de la enseñanza como una práctica siempre situada, tendiente a la participación y entendimiento del ambiente culturalmente complejo de la escuela y, en la que se entran condiciones contextuales específicas, procesos psicológicos particulares y alcanza unos resultados que se reconstruyen en función de nuevas prácticas (Cole, y Engeström, 2001; Chaiklin y Lave, 2001; Pozo Muncio, 1998)

Creemos que los datos que presentamos anteriormente pueden ser reinterpretados a la luz de estas convicciones. Es decir, más allá de reconocer posturas docentes rígidas, laxas o equilibradas consideramos que resulta potente para nuestros objetivos reconocer “prácticas monopolizadas” por alguno de los componentes del sistema de actividad o bien “prácticas distribuidas” en el sistema. Es decir, pudimos comprender que las prácticas docentes pueden, a veces, quedar preponderantemente gobernadas por el contexto institucional, social o histórico-político o bien por las condiciones subjetivas de los aprendices o de los docentes, o bien por la aspiración de alcanzar algunos resultados. Sin embargo, otras veces, pueden conjugar la riqueza de estos elementos.

Ahora bien, consideramos que aún en prácticas fuertemente dominadas por alguno/s de estos elementos no hay posibilidad de una hegemonía absoluta. Si bien, los demás componentes del sistema operan en los bordes tienen, al mismo tiempo, potencia para generar modificaciones a su dinámica. Estas transformaciones pueden producirse durante el transcurso de la vida escolar o pueden actuar desde las huellas que provocaron estas prácticas en los aprendizajes estudiantiles.

– *Para rendir Física, ya nos habíamos presentado nueve veces y habíamos salido más. La profesora no nos quería. Entonces me reuní con mis compañeros y le dije que había que hacer algo. Decidimos hablar con la Directora y fui en representación. Solicitamos que cambiaran la mesa. Nos dijeron que no iban a considerar. En la siguiente mesa, no estaba la profesora, pero estaba el esposo, que también me conocía. Pos supuesto que tampoco aprobé. Nuevamente fui a hablar con la directora y me dijo: “Ana ¡otra vez!” Pero nos cambiaron de tribunal y ahí sí aprobamos. Entonces, cuando salí del examen fui a verlo al profesor y le mostré el papelito: “Profe... ¿quién enseñaba mal?” Al tiempo, lo encontré y le comenté que estaba estudiando para maestra. Ahora estoy pensando en que, dentro de unos años, cuando tenga experiencia en el aula, lo voy a ir a visitar para ver quién sabe más. Aprender de otra manera, no puedo decirte cómo me hubiera necesitado aprender, pero lo que tengo claro es que, a lo mejor, hubiera sido mejor de otra manera (Entrevista 25)*

Estas interpretaciones retrospectivas que elaboran los egresados muestran que las prácticas desarrolladas en la vida escolar continúan vitales, no sólo porque constituyen recuerdos autobiográficos, sino porque orientan nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Podemos afirmar entonces, que aula es un contexto vivo donde, según Bruner (1997), los docentes y estudiantes se encuentran para producir ese intercambio crucial y misterioso que, ligeramente, llamamos educación. Sin embargo, un problema omnipresente en el análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje refiere a cómo los sujetos pedagógicos consiguen que sus mentes se encuentren, puesto que son mentes poseedoras de ideas y concepciones más o menos coherentes y generalmente implícitas acerca de qué es y cómo funcionan el mundo natural, el social y el subjetivo. Dicho de otro modo, las prácticas del enseñante están permeadas por su propia subjetividad e irrigadas por la subjetividad de los aprendices.

– *Las más fáciles fueron Biología y Lengua. Pero creo que fueron las profesoras que la hacían fácil. La de Biología explicaba tan bien y sencillo que se entendía todo y tenía muy buenos modos. Con la de Lengua pasaba lo mismo. Yo la escuchaba atentamente cuando hablaba y pensaba: ¡cómo sabe esta mina! (Entrevista 23)*

En esa misma línea Jackson expresa: “busco una respuesta que me parezca correcta a mí, que tenga sentido en la esfera intuitiva, que sea consecuente de un modo que me resulte personalmente convincente, y por lo tanto, satisfactorio, que coincida con mis convicciones previas[...], mi comprensión actual de cómo las diversas ocupaciones dejan su huella en todos nosotros, y mucho más.” (1999:128)

Por tanto, esa *esfera intuitiva* del docente no sólo es parte de su subjetividad sino que se entrama en la toma de decisiones acerca de sus prácticas. Con esta orientación, entendemos que ciertas decisiones docentes motorizan prácticas monopolizadas o prácticas distribuidas. Esta caracterización no implica que estemos construyendo un nuevo esquema clasificatorio ni valorando epistémica o moralmente esas prácticas. Lo que pretendemos es encontrar el sentido que cobran en la dinámica del sistema de actividad. Al respecto, un egresado expresó:

Siempre había problemas[...]unas bataholas de muchos contra mucho. Después fueron mermando cuando vino este nuevo directo[...]que disolvía muchísimo los conflictos. Es más, se quedaba mirando en la puerta, hizo cortar todos los yuyos de alrededor de la escuela, se quedaba mirando y si había una batahola encaraba con el auto al medio y partía la lucha a la mitad. Aparte era totalmente respetable, ¡es más! afuera lo seguíamos respetando. Era toda una autoridad (Entrevista 11)

Este tipo de expresiones muestran que la reflexión y la intuición del docente en su práctica suponen la adopción de criterios valorativos que dan cuenta de marcos epistémicos y axiológicos, implícitos o explícitos. Estos criterios guían prácticas y procesos que el docente valora como dignos

de ser enseñados sin olvidar la inmediatez, la imprevisibilidad, la simultaneidad y la multidimensionalidad del sistema de actividad en el que se despliegan (Jackson, 1999)

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Aceptamos, tal como plantea Fenstermacher (1989, 1999), que la enseñanza es una práctica que no puede reducirse a las habilidades técnicas de los profesores sino que hay que definirla desde las intenciones educativas y los propósitos morales que la comprenden. Por esto, situaciones como las precedentes nos permiten comprender que ciertas prácticas docentes pueden cobrar nuevos sentidos cuando se las interpreta desde la biografía de los alumnos. En este escenario de trascendencia de las prácticas, lo moral -como categoría de análisis- adquiere un nuevo valor porque no sólo ilustran situaciones concretas de la vida en la escuela media, sino que develan su pervivencia en la vida de quienes participaron en ellas (Litwin & Palou de Maté, 2006)

Con estas reflexiones no queremos afirmar que las prácticas docentes deban interpretarse únicamente desde las huellas que plasman en los aprendizajes estudiantiles, pero sí pretendemos resaltar que estas huellas abren un camino de reconstrucciones novedosas en relación con aquellas interpretaciones que emergen de datos *in situ*.

Además, nos importan estas huellas porque en un trabajo nuestro anterior -“Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de Nivel Medio”- comprendimos que las valoraciones que realizan los egresados en torno a esas actuaciones de los enseñantes constituyen una genuina fuente del aprendizaje del oficio docente. En efecto, entendimos que los docentes aprenden buena parte de su oficio cuando se encuentran con egresados que, de forma espontánea y ocasional, evalúan agradecida o críticamente sus prácticas. Estos resultados nos permitieron abrir nuevos interrogantes acerca de prácticas que no se ubican en los polos gratificación-frustración para el docente, sino que su valoración está “silenciada” pero que, sin embargo, generan huellas.

Este proyecto, y en especial en este escrito, pretendimos poner voz a ese silencio en función de comprender el lugar que ocupan las prácticas docentes en el aprendizaje en la escuela media y, dialécticamente y en un futuro, interpretar el valor que tienen estas voces en las actuaciones de los profesores de ese nivel.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. 1997.

Fábrica de Historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2003.

Chaiklin, S y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu. 2001.

Cole, M. y Engeström, Y. “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida” en G. Salomón (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

Jackson, P. *Las enseñanzas implícitas*. Bs. As.: Amorrortu, 1999.

Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Chrobak, E.; Herrera, M.; Márquez, S.; Pastor, L. y Sobrino, M. *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. Universidad Nacional del Comahue - General Roca: Edit. Publifadecs, 2006.

Pozo Municio, J. I. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza, 1998.