

LA PRÁCTICA COMO LUGAR O EL LUGAR DE LA PRÁCTICA. ANTINOMIA DE TEMPORALIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE¹

Dra. Marcela Gaete Vergara
Universidad de Chile
Chile

magaete@uchile.cl

Ponencia

Encuentro Pedagogía 2015. Cuba.

Resumen

En las últimas décadas una serie de centros de formación docente han iniciado diversas reformas en sus planes de estudio. No obstante, las investigaciones indican que se mantienen las mismas problemáticas en el ejercicio profesional. Es el caso de Chile, que desde hace 15 años ha implementado una serie de cambios, principalmente incorporando prácticas tempranas y una perspectiva más reflexiva de las mismas. Sin embargo, los cambios no han producido los efectos esperados, entre otras cosas, porque la formación se mantiene sustentada por lógicas académicas antinómicas a la lógica de la acción práctica. Afirmación, que emerge a partir de una investigación cualitativa en curso, en que se analizan las lógicas que practicantes de pedagogía de educación secundaria articulan, movilizan y/o configuran en su proceso de práctica profesional. En este texto se discuten las consecuencias de una formación docente dominada por una concepción de la práctica como <<lugar otro>>, distinto al lugar de la teoría, donde los futuros docentes deben investigar, ejercitar, aplicar y/o reconstruir lógicas y temporalidades propias del mundo académico. Cuestión, que mantiene a los estudiantes de pedagogía en posición de analistas y espectadores de la realidad, más que <<actuales>> en tiempo real y transformadores de la misma.

¹ Proyecto N°11121312, financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT)

INTRODUCCIÓN

Los resultados de una serie de investigaciones (Gilroy, 1997; Singh, 2003; Gaete, 2011) señalan que los conocimientos entregados por los centros de formación se constituyen en conocimientos olvidados y menospreciados por los docentes al no encontrarles utilidad. Singh (2003), señala que en Alemania puede observarse que lo "que aprenden los estudiantes en sus asignaturas, en la pasantía y en la práctica profesional, no tiene ninguna interrelación útil (...). Los estudiantes disponen de sólidos conocimientos científicos que (...) no son aplicables en la práctica diaria" (p.22).

Consciente de tal problemática, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a fines de los 90, implementa el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), que impulsa a las universidades a realizar reformas a los currículos de formación. Proceso, considerado por Vaillant (2005: 71) como uno de los "tres ejemplos de cómo se puede pensar <<diferente>> la formación inicial de docentes". La principal innovación en el ámbito curricular se centra en un cambio en los procesos de práctica, en el entendido que la construcción de los saberes docentes requiere aprender a enseñar en contextos reales y la articulación entre teoría y práctica.

Las principales innovaciones en el ámbito de la práctica han sido: a) La incorporación de prácticas tempranas desde primer año, con el objetivo de superar la visión aplicacionista de la formación tradicional y potenciar la articulación teórico-práctica. El modelo gradual y paulatino considera 1 a 2 semestres de observación de clases; 1 a 2 semestres para la realización de acciones acotadas y una de práctica profesional final; b) La incorporación de talleres que guían las actividades que los practicantes realizan en las escuelas. Dichos cursos potencian una perspectiva reflexiva, a través de estrategias como la observación participante, registros de corte etnográfico, levantamiento de problemáticas de la realidad escolar, construcción de portafolios, bitácoras y/o diarios reflexivos, estudio de casos, diseño e implementación de proyectos, análisis de episodios críticos, investigación protagónica, narrativa autobiográfica, entre otros; c) Un cambio en el antiguo papel del supervisor, centrado solamente en la verificación y calificación, por un tutor que

potencia la reflexión de los futuros profesores. Para ello, se coordinan las diversas universidades con el Ministerio de Educación para crear un modelo de acompañamiento, que no sólo consigna estándares mínimos de la formación, sino instrumentos como pautas de entrevistas pre y post observacionales, sugerencias para la observación de clases y para una evaluación reflexiva.

El proceso de práctica se constituye así, en una bandera de lucha y en una aparente garantía de mejora de la formación inicial. La consigna parecía ser práctica, más práctica, mucha práctica. No obstante, la reforma no ha tenido los resultados esperados, como lo evidencian el propio MINEDUC (2005), que señala que persisten las mismas problemáticas identificadas con anterioridad a la reforma, principalmente por la desvinculación entre la formación que entregan las universidades y la vida profesional.

Para lograr una aproximación al problema es necesario explorar al interior de esa verdadera <<caja negra>> constituida por los espacios curriculares de prácticas, indagando qué practican los practicantes y qué lógicas subyacen a la implementación de las innovaciones en el área. Tales interrogantes son abordadas en una investigación en curso, donde se analizan las lógicas que estudiantes de pedagogía de secundaria articulan, movilizan y/o configuran en sus prácticas profesionales. Se trata de un estudio de casos múltiples de corte cualitativo y longitudinal. Los resultados que se exponen en este texto derivan de cuatro casos, seleccionados con criterios de máxima amplitud: estudiantes de universidades públicas, privadas, laicas y católicas; con carreras de diverso sello formativo y de modalidad tanto concurrente (donde se cursan en forma paralela la formación pedagógica y disciplinaria durante 4 años) como consecutiva (donde la formación pedagógica se cursa en uno a dos años posterior a la obtención de una licenciatura).

La permanencia y actividades desarrolladas por los cuatro practicantes en las escuelas difieren bastante dependiendo de la institución. No obstante, todos los practicantes han asistido a talleres o cursos de acompañamiento de las experiencias escolares, los que tienen diversos enfoques, siendo las mallas de las carreras muy diversas entre sí; algunas más orientadas al desarrollo de competencias profesionales especializadas y otras, autodefinidas como reflexivas e investigativas.

DESARROLLO

La investigación arroja que independiente de la carrera, años de formación pedagógica, cantidad y sistema de prácticas, perfil de la universidad, tipos de estrategias de reflexión de la acción, los futuros profesores de los cuatro casos de estudio, presentan más o menos las mismas problemáticas.

Se suma a lo anterior, que no se evidencian diferencias significativas entre un estudiante que cursa la formación pedagógica a lo largo de 5 años, de otro que lo hace sólo en uno. Es más, los primeros han olvidado casi por completo los primeros años de su formación, no recuerdan con claridad las actividades realizadas en las primeras prácticas y no logran identificar aprendizajes significativos previos, a no ser un par de procedimientos aislados que han podido utilizar en su práctica final. En todos se manifiesta una desorientación en la toma de decisiones, acciones pedagógicas erráticas y poco reflexivas, que en mayor o menor medida, les hace recurrir tanto a sus experiencias formativas previas y/o a las exigencias técnicas y burocráticas de los centros de práctica.

Un aspecto común de la noción de práctica, en los cuatro casos, es que la conciben como un <<lugar>> para investigar y/o para "la ejecución continua o repetida de un trabajo... la destreza para hacer algo, la aplicación de los conocimientos..." (Cerdea, 2005:.50). Desde esta perspectiva se practica en un lugar diferente al lugar de la teoría. Bajo esta concepción, la universidad es el lugar de la teoría y la escuela el lugar de la práctica.

La concepción de práctica como un <<lugar otro>> también está presente en la implementación de prácticas tempranas, por las que se aumenta la cantidad y duración que los estudiantes deben pasar en otro lugar. A su vez, los talleres o cursos de práctica se realizan en la universidad, por tanto, ocupan el lugar que históricamente ha ocupado la teoría. No sólo territorialmente la práctica se concibe como un lugar otro, sino que también actúa simbólicamente como espacio diferente.

Hay una cuestión referida a la temporalidad que hace la diferencia. El tiempo de la teoría no es el tiempo de la práctica. Es más, la teoría es en estricto rigor atemporal (Bourdieu, 2007), mientras que la práctica está sujeta a las temporalidades

de la realidad. Por su parte, cuando la atemporalidad de la teoría se transforma en tiempos académicos, desplegados en un currículo y en una programación semestral adquiere un nuevo ritmo, estructuralmente desfasado de las necesidades de la realidad escolar. Los semestres comienzan y terminan bajo sus propias programaciones, las reflexiones en los cursos de práctica se deben realizar en espacios de tiempo predeterminados y fijos, las reflexiones deben ser dosificadas según temas previamente establecidos por el programa y cantidad de evaluaciones que contemple el reglamento de carrera. Mientras esto sucede, la vorágine de la realidad escolar no se detiene.

Los cursos de práctica, a los que han asistido los cuatro practicantes, funcionan exactamente como cualquier otra asignatura y están demandados por las mismas exigencias de programa, evaluaciones y competencias a desarrollar que cualquier espacio curricular. De este modo, en los talleres de práctica se amoldan las reflexiones a la linealidad, certidumbre y secuenciación de un programa. No obstante, dicha secuenciación realizada a priori, difícilmente tiene alguna relación con el tiempo y los acontecimientos de la realidad escolar.

De este modo, los futuros profesores asumen los talleres o cursos relacionados con <<la práctica>> con la misma lógica de cualquier asignatura. Por ello, con el pasar del tiempo sus enseñanzas están sujetas a la misma depreciación y olvido, que cualquier otro espacio curricular teórico. En este sentido, la impronta de la práctica y el sentido que ésta puede tener en la configuración de los saberes docentes, depende de la posibilidad no de sincronizarla con reflexiones teóricas —lo que sería constitutivamente imposible — sino con aprender y reaprender desde y para el tiempo de la acción.

"La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que destruye la sincronización... En una palabra debido a su total inmanencia con respecto a su duración, la práctica está ligada al tiempo, no solamente porque se juega en el tiempo, sino también porque ella juega estratégicamente con el tiempo" (Bourdieu, 2007:130-131).

Desde esta comprensión, cualquier innovación que no considere la temporalidad de la acción, está condenada al fracaso y al autoengaño. Debemos

comprender que los estudiantes de pedagogía no le encuentran sentido a su formación en la medida que viven en tiempos paralelos. Uno: lineal, predecible y manipulable como es el tiempo de la teoría y las programaciones académicas. Otro: irreversible, inmanente, incierto y complejo, que es el tiempo de la acción. Por ello, entre menos práctica sea la práctica, es decir, entre menos acción ejecuten los estudiantes, mayor posibilidad de sincronización con las exigencias de la academia. Esto, puede verse claramente en las prácticas de observación, en que los futuros profesores asumen el rol de espectadores o analistas, situación en que "el tiempo queda abolido: no solamente (...) [porque] no puede tener incertidumbres sobre lo que puede sobrevenir, sino también porque tienen tiempo para totalizar, es decir para superar los efectos del tiempo" (Bourdieu, 2007: 131). Así, los docentes en formación suelen levantar interesantes problemas de investigación, construir alternativas de acción, discutir y asumir una perspectiva crítica y hasta transformadora de la realidad; lo que sólo pueden hacer porque están a destiempo. Problematizan y totalizan la acción porque no han sido actores de la misma — y saben que no lo van a ser— son meros observadores/espectadores, que hacen preguntas y demandas a la práctica, que ésta no tendría por qué demandar.

"El analista se ve llevado por todos los errores que se derivan de la tendencia a confundir el punto de vista del actor con el punto de vista del espectador; a buscar por ejemplo soluciones a preguntas de espectador que la práctica no plantea porque no tiene por qué planteárselas" (Bourdieu, 2007: 132).

De este modo, las prácticas de observación o demasiado acatadas a temáticas establecidas por la universidad, impelen a los futuros docentes a practicar la lógica académica y no la lógica de la realidad. El problema fundamental es la escasa conciencia de esta situación, al punto de funcionar bajo la creencia que los estudiantes están <<en práctica>> cuando realmente no lo están. Peor aún, y siguiendo a Bourdieu (2007), se promueve la confusión que el punto de vista como espectador es equivalente al punto de vista como actor. Confusión, que pasa la cuenta en la práctica profesional, porque en tanto actores, los practicantes tienen demandas no visualizadas en sus posiciones previas de espectadores. De allí, el estado de indefensión en la práctica final, la sensación que la formación no les ha preparado para enfrentar la realidad; todo parece nuevo, y lo es. La lógica

académica de espectador no funciona en la lógica de la realidad que experimentan los actores. Por tanto, las reflexiones realizadas en situaciones de observador se esfuman cuando se está en posición de actor. Uno de los casos, que ha realizado cuatro prácticas previas a la profesional, señala al respecto:

"En general... no recuerdo mucho [de pedagogía], no sé si no habré puesto atención. Pero algo no me quedó ahí, algo me falta... Yo creo que... faltó ligar la parte práctica, lo que estaba pasando en la sala de clases... donde te enseñen a enfrentar algunas cosas que uno antes de la práctica no sabe... "(Entrevista post-observacional 4: Caso 3).

Así, en muchos aspectos, las prácticas profesionales actuales son similares a las realizadas pre-reforma, pues los estudiantes se enfrentan a la acción docente con la misma orfandad y vacío, que los hacían practicantes hace 20 años atrás. Esto, porque los aprendizajes adquiridos en una lógica lineal, secuenciada y cierta no sirven en el mundo de la acción, caracterizada por la irreversibilidad del tiempo. Más aún, los futuros docentes, formados en una lógica académica, no saben cómo vivir los acontecimientos de la acción docente, desde una lógica de la temporalidad de la vida. Cuestión, que como seres humanos hemos experimentado desde que nacemos, pues el tiempo es una categoría que nos constituye. Lo que ocurre, es que no hemos tomado conciencia de aquello; todo lo contrario, la educación moderna nos ha enseñado a pensar desde lógicas de la idealización, "desde la ignorancia de las incertidumbres y de las ambigüedades (...) [lo que] conduce a producir *artefactos* tan irreales como impecables"(Bourdieu, 2007: 135-136).

En el caso de los sistemas de prácticas, hay que tener cuidado de crear precisamente, una estructura impecable desde los requerimientos del tiempo de la academia, pero irreal desde el tiempo de la acción. Baste con pensar qué significa que un sistema de práctica potencie la inmersión gradual, paulatina y secuenciada de los estudiantes de pedagogía a las escuelas; ¿Qué se gradúa y secuencia? ¿Paulatino a qué? La acción, la realidad no puede pausarse, ni graduarse, menos aún vivirse paulatinamente. Lo anterior es relevante porque la conciencia de un fenómeno, requiere de reflexividad, de lo contrario es mero devenir, y por tanto, no existe en la conciencia del sujeto, no le afecta, ni le constituye.

Un aspecto importante de relevar es que muchos practicantes de los niveles de observación o que tienen prefijadas acciones muy acotadas y aisladas, no pueden mantenerse del todo en esta posición por las demandas de la realidad. En estos casos, si las acciones emprendidas no son objeto de reflexión, entonces constituyen un mero devenir y no se transforman realmente en experiencia. Es más, puede que el practicante deseche muchos aspectos relevantes en pos de la focalización temática o procedimental que debe realizar en el contexto de los objetivos de los cursos de práctica de la universidad, que en muchas ocasiones no responden, ni podrían hacerlo, a los requerimientos en tiempo presente de la realidad escolar. Sobre todo, porque están pensados en <<la escuela>> y no en <<esa escuela>> donde el practicante se encuentra. En los cuatro casos de estudio, el centro de práctica es casi un accidente fortuito.

De este modo, más horas de práctica en las escuelas, no significa necesariamente más experiencia. Incluso, puede implicar todo lo contrario; toda vez que la lógica académica atrapa el tiempo de la acción, y por tanto, lo que realmente aprenden los futuros docentes es a poner entre paréntesis la realidad, para responder a la lógica que subyace a la teoría y a la burocracia universitaria. Lógica que no sirve cuando se está en posición de actor. En esos momentos entonces, se recurre a lo único que se posee, a saber: la experiencia. Único referente de una lógica de actor.

Los sistemas de prácticas que tienen la pretensión de acercar gradualmente al futuro docente a la realidad escolar están instalados desde la vieja lógica positivista, devoradora de realidad. Lo que se dosifica finalmente, son las exigencias que el tiempo de la academia demanda según niveles y semestres. Por lo demás, como los currículos tienden a organizarse desde los principios de la división del trabajo, se diseña un sistema que funciona independiente de los actores del proceso. De tal modo, que pueden dictarse secciones paralelas, regidas por un mismo programa, mismas lecturas, mismas evaluaciones, en los mismos tiempos, independiente de los acontecimientos en los centros escolares.

En definitiva, una estructura de práctica que se funde en una la lógica positivista —de secuenciación, graduación y orden— deja fuera a los sujetos en tanto

actores. Por tanto, éstos no experimentan realmente el fenómeno. No basta con <<estar>> en la escuela, pues se puede estar desde fuera, sin que los acontecimientos que allí ocurren afecten a los sujetos, y por tanto, se transformen en fenómenos de la conciencia. En este sentido, las reflexiones alcanzadas en los cursos de práctica sobre una realidad donde no se es actor, están condenadas al olvido, en la medida que no desarrollan una racionalidad de la acción, propia de la práctica.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, se puede concluir que las innovaciones orientadas a articular teoría y práctica en los planes de formación de las carreras de Pedagogía fracasan, si la lógica académica captura las temporalidades propias de la acción práctica. En ese caso, la incorporación de prácticas tempranas sólo agudiza territorialmente la separación, pues implica más tiempo de estadía en un <<lugar otro>> puesto a disposición de la lógica académica. Lógica, que posiciona a los futuros docentes como analistas y espectadores que —desde el lugar de la teoría— realizan diagnósticos, críticas y propuestas; sujetas a la misma depreciación y olvido que las reflexiones realizadas en los cursos teóricos tradicionales. Cuestión, que finalmente redundaría en que los practicantes repiten, al momento de la acción docente, las mismas viejas prácticas pedagógicas, tantas veces desdeñadas en la formación.

Un aspecto clave que tendrían que considerar futuras innovaciones para superar el rol de observadores de la realidad es que los futuros docentes practiquen tempranamente la lógica de actores, es decir, que vivan experiencias en tiempo real, y sean dichas experiencias las que se sometan a reflexión con ayuda de la teoría. De lo contrario, las futuras generaciones de docentes seguirán llegando a su práctica profesional sin <<herramientas>> que les permita afrontar la tarea docente con sentido.

Las conclusiones del estudio invitan a reflexionar respecto al verdadero lugar epistemológico de la práctica. No se trata sólo de pensar en qué lugar los futuros profesores hacen sus prácticas, ni cuántas horas deben permanecer allí, ni qué tipo

de trabajos o estrategias metodológicas utilizar para orientar la reflexión; menos aún, en qué temas focalizar los cursos o talleres de prácticas. Por el contrario, se trata de superar la antinomia de temporalidades entre la lógica académica y la lógica de la acción, que pareciera sólo puede hacerse, abandonando la lógica de analistas y espectadores en que han estado sumidos, tanto practicantes como formadores de docentes, para reemplazarla por una lógica de actores, que ayudados por la reflexión teórica interpreten la realidad en la que ellos mismos participan, en vista a transformarla, transformándose.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI.

Cerda, H. (2005). *De la Teoría a la Práctica*. Bogotá: Magisterio.

Gaete, M. (2011). Acciones docentes. Saberes en Pugna. En: *REXE*. Universidad Santísima Concepción, vol.10, n.20, 15-34.

Gillroy, P. (1997). El conocimiento profesional y el profesor principiante. En: Carr, W. (Org.). *Calidad de la Enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada, p. 87–100.

Ministerio de Educación de Chile (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Ediciones Bicentenario.

Pedraja-Rejas, L., et al. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. En: *Revista Formación Universitaria*. Vol. 5, n. 4, 15-26.

Singh, M. (2003). Teorías y paradigmas de la formación inicial. En: Flores, I. (ed). *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Perú: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 19-32.

Vaillant, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.