

Sanjurjo, L., (2009), (coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Capítulo 1

“Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas”

Liliana Sanjurjo

La formación en las prácticas requeridas para llevar a cabo un trabajo, más aún si el mismo demanda conocimientos formales complejos que no se pueden adquirir sólo por imitación, ha sido una actividad desarrollada desde el origen mismo de la humanidad. Todo grupo social se ha preocupado por enseñar a las nuevas generaciones las diversas prácticas que garantizarían la supervivencia individual y colectiva.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica, por más compleja que sea, se podía realizar a través de la iniciación de aquellos experimentados en la misma. El avance de los conocimientos teóricos y la mayor comprensión de los problemas que el ejercicio de una práctica puede presentar dieron lugar a una preocupación por la formación teórica necesaria para diversos desempeños. Se generalizó, entonces, la convicción de que era ineludible una formación teórica previa al aprendizaje de una práctica y que algunos ejercicios prácticos deberían llevarse a cabo como cierre final de esa formación.

Lo que llamaremos aquí genéricamente “enfoque tradicional” de la formación en la práctica –incluyendo en él tanto el enfoque tradicional propiamente dicho como el tecnocrático- suponía que era necesario y suficiente que un futuro práctico aprendiera primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realizara el ejercicio supervisado de la misma. Allí debería demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos para luego poder asumir un trabajo.

Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en ésta produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. Subyace también una concepción del práctico como técnico u operatorio que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, así como la idea de que hay una sola manera de hacerlo y que la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones. Además de la negación de la dimensión subjetiva, es decir, del peso que tienen las creencias, valores, supuestos, este enfoque desconoce que las prácticas son siempre sociales y contextuadas. Es decir, que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos, inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas.

Durante mucho tiempo, se comprobó la insuficiencia, a veces esterilidad, de ese enfoque formativo, atribuyéndose los problemas que presentaba a diversas causas, generalmente abordadas unilateralmente. Es así que algunos de estos enfoques, desde diversas perspectivas y concepciones, propusieron alternativas también parciales: intensificar el aprendizaje de los conocimientos teóricos, intensificar las experiencias prácticas, formar en múltiples técnicas, desarrollar diversos aspectos de la personalidad de los docentes o futuros docentes.

Recién en las últimas tres décadas comienza un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación, los cuales, partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asumen que es imposible “actuar sin pensar”. El movimiento teórico- práctico preocupado por lo que se llamó en un primer momento “el pensamiento del profesor” y luego “el conocimiento del profesor” – intentando superar un enfoque mentalista y tratando de objetivar una dimensión tan

subjetiva y de difícil acceso, abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar su formación. Movimiento que, a pesar de su relativo reciente desarrollo, hunde sus raíces en autores tales como Dewey (1989) y recupera algunas tradiciones, como las del escolanovismo, preocupadas por cómo formar a los docentes de tal manera que las teorías, producto de la actividad científica, impacten en las prácticas, y preocupadas asimismo por cómo recuperar las buenas prácticas para que sean objeto de reflexión y socialización.

Esa larga historia, resumida muy brevemente en los párrafos anteriores, ha dado lugar a diversas maneras de concebir la práctica, algunas de las cuales se han transformado en fuertes tradiciones (normalismo, academicismo, tecnicismo). A pesar de que tanto los aportes teóricos y los resultados de investigaciones, como así también muchas evidencias prácticas, las contradicen, subsisten como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995:20)

Tanto el enfoque práctico o hermenéutico-reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje. “ Los posicionamientos interpretativos y críticos apoyados en una metodología cualitativa(peso de los contextos de los protagonistas- dar voz a los profesores-, la narrativa como herramienta para la construcción de los discursos, la llamada de atención hacia una práctica histórica y socialmente determinada...) contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción del conocimiento de la enseñanza” (Montero, 2001:145).

Desde el enfoque práctico, se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y de tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación, podrán modificarlas.

Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría- práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Los aportes de Schön han sido cruciales para el avance de las investigaciones desde este enfoque, pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que:

- La práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;
- La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite

suponer que además subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer;

- Los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de la racionalidad limitada por lo propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas;

- Por otra parte, la práctica docente es dinámica y compleja; requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

Tal como señala Schön, la racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre “que escapan a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1992:20). La racionalidad práctica representa entonces una concepción constructivista de la misma.

Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. Los conceptos de Schön de conocimiento en acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

“Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo” (Schön, 1992:40). Pero además es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión sobre las reflexiones en acción, porque la misma se puede ayudar a modelar nuestra acción futura. La reflexión es “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” (Dewey, 1989:25). La reflexión puede incluir una o varias dimensiones. Es posible reflexionar sobre supuestos, creencias, sobre el contenido a enseñar, sobre las concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, sobre las problemáticas institucionales en las que se llevan a cabo las prácticas, sobre el contexto socio- político y cultural que las condiciona, entre otras cuestiones. Sería importante que la formación en la reflexión abarque todas esas dimensiones.

Los contenidos de la reflexión deberían referirse a múltiples dimensiones: personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social; pero, fundamentalmente, el núcleo fuerte es siempre crear y recrear el sentido del trabajo, de la escuela, en definitiva de la vida misma. Formarse en una práctica reflexiva en el sentido explicitado supone un grado importante tanto en la conciencia profesional como de conciencia política- social, porque se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social.

Stenhouse (1984) también abona estos enfoques al enfatizar la necesidad de que el docente se convierta en un investigador en el aula, destacando el carácter constructivista de la acción docente, ya que considera al profesor como un profesional reflexivo, quien- al actuar y reflexionar en y sobre la acción- construye su propio conocimiento profesional.

La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre la una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; entre los factores personales y externos que pueden ser causantes de los posibles desajustes. Por ello se constituye en un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías. Ese puente, a su vez, la única posibilidad de transformación profunda y duradera de las prácticas. Reflexionar, como acto de considerar de nuevo y detenidamente una cosa, se hace fundamental en una práctica en la que se ha estado participando desde muy temprana edad, aún cuando fuera desde el lugar de alumno.

La reflexión supone “ la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticos que permiten desarrollar o cuestionar una hipótesis” (Perrenoud, 2006:110).

En síntesis, entendemos al proceso de reflexión como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos.

Sin desconocer que las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes, los aportes de Schön permiten superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente de los problemas instrumentales. Sienta así las bases de una epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como un dispositivo de formación y mejora.

Además de la esclarecedora distinción entre conocimiento en acción, sobre la acción y reflexión de ambos, Perrenoud (2006) distingue entre saberes prácticos, en el sentido que ya explicitamos más arriba, y saberes de referencia. Distinción útil aún con los reparos que manifiesta el mismo autor con la intención de mostrar las dificultades de conceptualizar distintos aspectos de un proceso que en la práctica se encuentran estrechamente articulados.

Para Perrenoud no se trata de una oposición entre dos tipos de saberes. Los saberes de referencia desbordan los saberes a enseñar en su transposición. Ellos involucran otros saberes, que provienen de la didáctica, pero también de la psicología, de la sociología y de otras ciencias humanas. Una parte de estos saberes son declarativos: las teorías del aprendizaje, de la relación, de la motivación, de la memoria, de la evaluación, pero en la práctica pueden constituirse bastante rápidamente en un saber procedimental, transformándose en reglas de acción. Para este autor, en los dominios en los que hay que manejar experticia, no se deben minimizar ni los saberes declarativos o teóricos, ni los saberes procedimentales o prácticos.

Como ya señalamos, este enfoque sobre la práctica es deudor de los aportes de Dewey (1989), ya que a partir de su principio de aprender mediante la acción, no sólo enfatiza la enseñanza como actividad práctica, sino la importancia de una

formación docente que combine la capacidad de investigación con actitudes de apertura, creatividad y responsabilidad. Schwab (1983) constituye otro hito en la crítica a la racionalidad técnica y en la defensa de la enseñanza como actividad teórico-práctica, ya que sostiene que el profesor debe poner permanentemente en juego, ante las situaciones complejas que le plantea su práctica, criterios racionales de comprensión para concretar fines en situaciones específicas.

Por otra parte, Jackson (1968) ha sido uno de los primeros estudiosos en intentar comprender los pensamientos de los profesores, aportando conceptualmente la valiosa distinción entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Dicha distinción permite, por un lado, diferenciar como momentos claves para la reflexión las tareas preactivas y las postactivas, momentos en los que se lleva a cabo una “conversación” sobre el propio trabajo (Schavelson, 1986) diferida en el tiempo, lo que favorece la reflexión entendida como puente entre la teoría y la práctica. Y por otro, comprender la complejidad de los momentos interactivos, en los que la simultaneidad, imprevisibilidad e incertidumbre determinan muchas de las decisiones que toma el docente.

Las investigaciones acerca de la construcción del conocimiento profesional en los diferentes momentos de la práctica señalan que el tipo de pensamiento de los docentes es caritativamente diferente durante la interactividad, en relación a los momentos diferidos. Las prácticas que se llevan a cabo tanto en los momentos preactivos como en los postactivos son más o menos deliberadas, en cambio, las que se desarrollan durante el momento interactivo se caracterizan por la espontaneidad. Desde esta distinción, se percibe la importancia de trabajar sistemáticamente en los momentos previos y posteriores a la práctica interactiva, ya que es allí donde se pueden analizar reflexivamente lo que se hace en los momentos de mayor incertidumbre; es allí donde se pueden articular reflexivamente la teoría y la práctica.

Tanto los aportes de Jackson como los de Schön clarifican cómo se llevan a cabo los procesos a través de los cuales el docente va construyendo su conocimiento profesional sobre su trabajo. Entendemos por conocimiento profesional “el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto al análisis de su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional” (Montero, 2001:203)

Para Connelly y Clandinin (1988:41) se trata de “un cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social y tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona”. El conocimiento profesional permite organizar y dirigir las acciones antes, durante y después de la enseñanza, relacionadas con el desempeño profesional.

Por su parte, los enfoques críticos han permitido superar las desviaciones psicologistas de algunos aportes que desde la racionalidad práctica, desde una posición ingenua, analizan cómo piensan y cómo actúan los docentes sin tener en cuenta el contexto, las condiciones y los intereses antagónicos que se ponen en juego. Una perspectiva crítica supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción, intereses.

La teoría crítica articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales. Intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente técnico, supone la posibilidad crítica, creativa valorativa de la razón. <desde la racionalidad crítica

tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se lleva a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio.

El concepto de praxis aportado por Freire(1970) hace referencia a la articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Si bien es claro que para Paulo Freire la reflexión apunta a conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia mágica, para la conciencia ingenua, ese darse cuenta implica también el tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo. La conciencia es la capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes.

La práctica reflexiva, según Elliot (1990), es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. La teoría crítica persigue no solamente el cambio de pensamiento y del conocimiento individual de los docentes, sino el compromiso con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

Zeichner (1995, 1997) enfoca la reflexión docente desde la perspectiva crítica, considerando al docente un profesional que reflexiona críticamente no solamente sobre su práctica cotidiana acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también acerca del contexto en que la misma tiene lugar, buscando que la tarea reflexiva conlleve tanto un desarrollo autónomo como emancipador.

El enfoque crítico es heredero de los aportes de Bourdieu(1991), para quien las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos. Articulando los aportes del enfoque hermenéutico-reflexivo y del crítico, podemos señalar que la reflexión es condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la práctica docente.

Coincidiendo también con los aportes del paradigma de la complejidad, entendemos la práctica docente como una práctica social compleja, en el sentido de que está condicionada por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Práctica compleja, además, porque se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre; por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas a veces audaces. Para lo cual se necesitan prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso. Prácticos que sepan dialogar con las situaciones que les presenta la práctica.

Reconocer la complejidad supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también saber que las mismas son construcciones, que como tales son históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto, son posibles de modificar, permiten siempre otras resoluciones, son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia. “Se puede decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones” (Morin et al., 2003:54)

El concepto de complejidad ha posibilitado superar el enfoque atomizado de la realidad, desde el que se entiende la misma como una suma de átomos, los que se relacionan entre sí igual que una máquina, donde cada parte cumple una única función que se suma a la de otras. Los enfoques funcionalistas ya habían posibilitado superar esa visión lineal de la realidad, aportando el concepto de estructura, de sistema, de totalidad como algo más que la suma de las partes, destacando la importancia de las relaciones que se establecen entre las partes y el todo. Tanto las teorías críticas como el paradigma de la complejidad agregan al concepto de totalidad los de proceso, cambio, incertidumbre, múltiples atravesamientos, como ingredientes constitutivos de la realidad.

La complejidad es, a primera vista, “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con rasgos de perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (Morin et al., 2003:54)

Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible entonces abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco “recetar” desde afuera cómo asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo.

El desafío de la formación consiste, entonces, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas.

Abocarnos a la tarea teórico- práctica de comprender más acerca de las prácticas para mejorarlas supone el convencimiento de que es posible desarrollar una praxis que intente resolver los problemas que la realidad cotidiana nos presenta, retomando los aportes de las teorías construidas socialmente y asumiéndonos como prácticos intelectuales capaces de elaborar nuevas construcciones.

Complejidad, criticidad y reflexión se tocan inexorablemente. “El practicante reflexivo nada en la complejidad ‘como un pez en el agua, o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en el que todo era blanco o negro’ (Montero, 2001:12)

Como señalamos más arriba, sostener que las prácticas docentes son sociales y contextualizadas supone reconocer que pueden ser modificadas. Ello requerirá, de parte de los docentes, una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero, además, el desarrollo y el ejercicio de capacidades que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Como así también, una actitud abierta para repensar tanto su propia práctica como las instituciones y el sistema social en el que la misma se desarrolla. Por ellos, es importante, entre otras cosas, tanto el retrabajo con las trayectorias individuales como la historia de la constitución de la docencia como trabajo específico.

Por otra parte, la socialización de la reflexión, el reconocimiento de la complejidad de dicho proceso y de los atravesamientos ideológicos de las teorías y de las prácticas puede resguardarnos de posturas individualistas y simplificadas, permitiéndonos superar una posible excesiva ilusión acerca del poder de la reflexión.

Para que la reflexión contribuya a la modificación de los “gajes” del oficio, no debe ser espontánea o esporádica. Para que tenga impacto, tanto en los cambios individuales como sociales, es necesario que se internalice como un hábito profesional. Para ello, se hace indispensable que se forme a los docentes, desde el inicio de la formación, e el ejercicio de la reflexión. Pero, además, que se trabajen sobre los colectivos de la reflexión. Pero, además, que se trabaje sobre los colectivos docentes, ya que, como señala Perrenoud (2006), los hábitos son construcciones personales, realizadas en contextos específicos.

Las acciones son siempre objeto de posteriores representaciones, parciales y fragmentarias, producto de sucesivas reconstrucciones. Ello permite, a la vez que la requiere, una tarea de análisis socializado. La reflexión socializada facilita transformar el malestar en problemáticas a abordar, posibilita no demonizar algunos problemas que inmovilizan.

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos, las dimensiones no racionales de nuestras prácticas hace necesario recuperar el concepto de “habitus profesional” (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos. El habitus da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos y poco complejos y son resistentes a los cambios.

Bourdieu entiende el habitus como la gramática generativa de las prácticas, como el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones.

Bourdieu entiende el habitus como la gramática generativa de las prácticas, como el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones.

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta(Bourdieu, 1991:88, 89).

El habitus profesional actúa como mediador entre los saberes y en las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por el alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no sierre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que adherimos.

Por ello, la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo, ya que “el instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías sino el propio enseñante, su capacidad de crear, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados” (Perrenoud, 2006:109)

Pero la construcción del Habitus es también contextualizada, producto de sistemas de valores y acciones colectivos, lo que le permite a Bourdieu (1991) introducir el concepto de *orquestración de los habitus*. Por ello, el proceso de reflexión no supone solamente un ejercicio individual sobre la propia práctica, sino un trabajo sistemático y socializado.

Las resistencias a la modificación del habitus tienen que ver con la internalización de esquemas que, además de resultarnos prácticos y económicos, son caros a nuestros sentimientos y creencias. La socialización de las prácticas reflexivas es una vía de incalculable valor. “la orquestración de los habitus obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo, lo que no resulta fácil, sino también a una nueva negociación de los compromisos que rigen las relaciones con los demás”. (Perrenoud, 2006:159)

Ni el habitus ni la actitud reflexiva se construyen en solitario y espontáneamente. “Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (Perrenoud, 2006:43). La construcción del habitus tiene en cada sujeto aspectos singulares, pero se inscribe en la historia de toda la generación a la que pertenece, y en la cultura de la que forma parte.

Dada la complejidad de las prácticas, de la construcción del habitus y del proceso de su modificación, es que la reflexión, tal como señala el autor, debe ser tan plural como los son las prácticas y las situaciones e incidentes que se les presenten. Y la tarea formativa debe tender a pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, y desde ésta al trabajo sobre el habitus. Ello no supone un trabajo clínico psicoanalítico, pero en muchos momentos es necesario el análisis del pensamiento prerreflexivo y del inconsciente práctico (Piaget, 1990; Perrenoud, 2006). Se trata de un trabajo cognitivo a la vez que político, no de terapia.

Las entrevistas de explicitación, el diario de clases, la escritura autobiográfica, las dramatizaciones, la narración de incidentes críticos y su análisis socializado, el estudio de casos pueden resultar dispositivos valiosos, siempre y cuando se lleve a cabo una tarea de análisis y acompañamiento que supere la simple catarsis o los análisis salvajes y superficiales.

Entendemos por dispositivo a aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.

Acodamos con el sentido en que trabajan Morin(1994), Souto(1993, 1999), Perrenoud(2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y / o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no.

Como señala Schön (1993, 1999), se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos

permanentemente, lo que los diferencia del método y de la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego a potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud (2005, 2006) se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional.

La necesidad de reflexión, de intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos hace posible considerar las prácticas docentes como prácticas profesionales. Pues a diferencia de otras, requieren de parte del práctico una preparación formal y sistemática, tanto teórica como práctica, pero a la vez un alto grado de autonomía y de compromiso para tomar decisiones contextualizadas, respondiendo a finalidades y valores acerca de los cuales no sólo debe estar informado, sino que es necesario que participen su construcción.

Conscientes de las múltiples críticas de las que ha sido objeto el concepto de “profesionalización”, enriquecido por el vaciamiento producido por el uso y abuso que ha hecho el neoliberalismo del mismo, creemos que es posible y necesario recuperarlo y resignificarlo a la luz de otras posturas. Se trata de un concepto potente, que permite delimitar las características de algunas prácticas y diferenciarlas de otras, sin necesidad de establecer una escala de valoraciones entre ellas.

Entendemos que la práctica docente se diferencia del trabajo del operario, el que realiza tareas parciales sin necesidad de comprender la finalidad de las mismas y sin haber participado en la toma de decisiones, motivo por los cuales ni pueden responsabilizarse por los resultados de su acción. El modelo de docencia que intentó colocar al docente en el papel de operario respondió a políticas que pretendieron despojarlo de autonomía y de compromiso político y social.

Las nuevas visiones tecnocráticas, tomando el modelo empresarial, resignificaron perversamente la concepción operaria del trabajo docente, ya que, despojándolo de los espacios necesarios para la toma de decisiones, intentaron hacerlo responsable de la calidad de los resultados. Esas nuevas formas de racionalización y control implicaron un mayor grado de alienación del trabajo docente, la intensificación del mismo sin reconocimientos, mayores niveles de control, pérdida del sentido ético y político de la práctica docente y una paulatina proletarización de la docencia. “En el contexto educativo, la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica y no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional” (Contreras, 1997:32 y 33)

Entendemos que un docente profesional es responsable de los resultados que dependen de su acción, tanto de los impactos individuales como sociales de su práctica. Pero que, además, puede superar posiciones ingenuas, lo que le permite comprender qué otros factores intervienen y atraviesan las prácticas pedagógicas, comprometiéndose en la democracia de aquellos que obturan que la educación sea un bien para todos.

Para ello, cuando hablamos de conocimiento profesional, hacemos referencia a algo más que la competencia técnica. Nos referimos a la formación teórica,

conceptual, filosófica, cultural y política, formación que excede las visiones tecnocráticas de las profesiones.

Decir que la práctica docente es una práctica profesional no impide reconocerla también como un trabajo, por cuanto comparte características comunes a los otros trabajos, aunque como cualquier otro, adquiere sentido precisamente por su especificidad. En este caso, el trabajo con el conocimiento, para que el mismo pueda ser apropiado, reconstruido por los estudiantes; por eso decimos, también, que se trata de un trabajador intelectual. Además es un trabajador que tiene el compromiso social de que esos conocimientos se constituyen en dispositivos de igualdad y de desarrollo personal y social, por lo que se trata de un trabajador social.

También es posible entender el trabajo como un oficio, ya que, como bien señala Perrenoud, “todas las profesiones con oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones (...). Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero no todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado, saber experto” (Perrenoud, 2006:10)

Una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica, acompañada de una consciente formación teórica, posibilitará dar un salto cualitativo en la formación de nuevas generaciones de docentes.

Un breve análisis de la formación docente en nuestro medio, nos permite afirmar que este enfoque estuvo generalmente ausente en las propuestas de formación. Recién en los últimos años se han diseñado propuestas de formación en la práctica desde el inicio de las carreras docentes. También ha sido poco habitual en las propuestas de desarrollo profesional, aunque en ambos casos se han realizado experiencias innovadoras interesantes. Pero, por otra parte, tampoco podemos afirmar que los modelos más extendidos han pecado una excesiva formación teórica previa. Coincidimos al respecto con Perrenoud en que “en el campo de la educación, las bases científicas y técnicas de la acción educativa pocas veces han estado en primera fila” (Perrenoud, 2006:15)

Por ello, consideramos necesario que, tanto durante la formación inicial como durante el proceso de desarrollo profesional, se sistematice cuidadosamente la articulación entre formación y análisis de la práctica, ya que la inmersión acrítica en la misma, sin apoyaturas sistemáticas de la teoría, puede resultar altamente reproductora. Como señala Schön: “En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno” (Schön, 1994:65) Esa construcción no es posible a través del ensayo y error, es necesaria una sistematización del acercamiento a la práctica y de las apoyaturas teóricas que las sustentarán. Es importante no identificar el trabajo con la práctica desde el inicio de la formación con el ir a “mirar” el aula. Trabajar con la práctica es posible a través de diversos dispositivos durante el proceso formativo, a través de los cuales también se puede traer la práctica al aula del instituto formador.

La creciente complejidad de los contextos en las cuales se desarrollan las prácticas docentes requiere, además, de la construcción de dispositivos cada vez más contextualizados. “La argumentación a favor de una práctica reflexiva no puede ser universal. Debe tener en cuenta la realidad de cada oficio, la parte de trabajo prescrito y la autonomía posible en el día a día y la concepción dominante de la responsabilidad y del control” (Perrenoud, 2006:16). No se trata sólo de reforzar conocimientos prácticos más allá de los científicos. “La apuesta de una adhesión explícita y voluntaria al paradigma reflexivo es compleja, ya que se trata a la vez:

- De extender las bases científicas de la práctica, allí donde existan, luchando por la ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología y más aún de las ciencias sociales.
- De no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas, sino como dos caras de la misma moneda” (Perrenoud, 2006:16)

Entendiendo la formación docente como el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en el proceso formativo trayectos diferenciados: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. Los estudios e investigaciones acerca de la formación docente han señalado que los trayectos son asistemáticos y acríticos, la biografía escolar y la socialización profesional, son de alto impacto en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua. Consideramos de alto impacto aquellos aprendizajes que van a influir, a dejar marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas.

Es desde estos aportes que se enfatiza la importancia tanto de revisar críticamente, reflexivamente la biografía escolar y los procesos socializadores, como de utilizar dispositivos de formación que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la formación inicial y durante el desarrollo profesional.

Acordamos con Davini (1995) en definir la “biografía escolar” como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos- usualmente, en forma inconsciente- , que constituyen un “fondo de saber” regulador de nuestras prácticas. Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica.

Entendemos por “socialización profesional” los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas.

Concebir la formación como un largo trayecto, como un proceso que supone necesariamente la implicación del docente, posibilita también entenderla como un complejo de desarrollo profesional, dentro del cual la formación inicial es un hito. El adjetivo “inicial”, referido a la formación que se recibe en la carrera de grado, es clave para comprenderla no sólo acotada en el tiempo y a las posibilidades y limitaciones que él impone, sino que permite abordar con menor ansiedad tensiones tales como extensión/profundidad, cantidad/procesos. Si bien, como dijimos más arriba, la formación se inicia en nuestras propias experiencias escolares mucho antes del ingreso a la carrera, la “formación inicial” hace referencia a la que se recibe en forma intencional y sistemática para ejercer el trabajo docente.

El concepto de “desarrollo profesional”, de relativa reciente utilización, intenta agregar a la ya conocida concepción de “formación continua”, la idea de que la

formación en una práctica no es un proceso en el cual sólo se recibe desde fuera una capacitación, sino que supone la implicación directa del que se forma. Además, que la formación se lleva a cabo a través de múltiples dispositivos, no excluyentes, contruidos a tal fin (socialización de experiencias, trabajo en equipos, socialización en las escuelas, lecturas, estudios sistemáticos posteriores al grado, cursos, seminarios, jornadas, talleres, asesoramiento en servicio, escrituras, participación de ofertas socio-culturales del medio, entre otros), pero que la propia práctica es una fuente inagotable de nueva formación, fundamentalmente, si se logra un permanente ejercicio reflexivo sobre ella.

El concepto de “desarrollo profesional” intenta, así, superar enfoques tradicionales de la formación continua. Ésta se ha presentado alternativamente como capacitación, concepto limitado a la acción de hacer apto a alguien para realizar una tarea. Quizás el concepto de “capacitación” sea adecuado sólo para algunas acciones puntuales de desarrollo profesional, pero no puede dar cuenta de la complejidad de la totalidad de ese desarrollo. También se ha denominado habitualmente como perfeccionamiento docente, entendiendo por tal las acciones que se desarrollan para profundizar, intensificar, llevar a un mayor grado de perfección algunas habilidades ya logradas en la formación inicial o en el trabajo. En esa misma dirección, el concepto de actualización hacía referencia poner al día conocimientos ya adquiridos en la formación inicial. Subyace a ambos conceptos la idea tanto de un sujeto que recibe algo dado desde afuera, como de un modelo único al que habría que entender.

El proyecto neoliberal trajo de la mano otras experiencias, referidas a lo que ahora llamamos “desarrollo profesional”, solidarias con el enfoque tecnocrático y mercantilista. Acuñó así los odiosos y rechazados términos de “reciclaje” o “reconversión”, tratando a los docentes como monedas de cambio u objetos que hay que adaptar a las nuevas necesidades del mercado. Pero ello, más allá de las limitaciones iniciales y de desarrollo profesional, entendemos que son superadores de los anteriores y que respetan mejor la complejidad del proceso.

Como vemos, no es posible considerar que la formación en la práctica profesional es sencilla y puede concretarse por simple inmersión, sea ésta desde el inicio o al final de la carrera, o supone formar profesionales capaces de dominar su propia evolución, construyendo conocimientos nuevos y creativos, a partir de su experiencia y del estudio. Entendiendo el estudio, no como un acto individual y de escritorio, sino como un acto liberador, como el esfuerzo de comprender lo que otros construyeron a partir de su propio estudio y de sus respectivas prácticas (Freire, 1998). Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en el espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones, son aprendizajes necesarios para el trabajo docente.

En este primer capítulo, intentamos abordar qué entendemos por reflexión, por conocimiento profesional docente, cómo se construye, sobre qué reflexiona o puede reflexionar el docente, cuándo lo hace, cómo y cuándo aprende. En los capítulos siguientes abordaremos a través de qué dispositivos se puede favorecer ese aprendizaje, dispositivos que, coherentemente con la idea del docente como práctico, intelectual y profesional, se presentan a modo de alternativas entre muchas otras posibles. Dispositivos, además, que deberán reconstruirse creativamente en función de cada contexto y de los aportes que cada docente pueda realizar, ya que

los dispositivos son construcciones metodológicas (Edelstein, 1999), productos de un acto creativo que intenta articular la lógica del contenido que se pretende enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos particulares en los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza.

Bibliografía

- Bourdieu, P (1991) *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1977) *La reproducción*. Laia. Barcelona.
- Clark, C. y P. Peterson (1989) “Procesos de pensamiento de los docentes”. En: Wittrock (1989) *La investigación en la enseñanza III*. Paidós. Barcelona.
- Coonelly, F y D. Clandinin (1988) *Teachers as currículum planners: narratives of experience*. Teachers College Press. New York.
- Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.
- Davini, M.C. (1995) *la formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona.
- Edelstein, G. (1999) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni, A. y otros (1999) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Elliot, J. (1990) *la investigación – acción en educación*. Morata. Madrid.
- Escudero Muñoz, J. M. (1986) “El pensamiento del profesor y la innovación”. En Villa Angulo, L. (comp.) *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Huelva.
- Freire, P. (1970) *la pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Montevideo.
- Freire, P. (1998) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Hainer, R. (1968) “Rationalism, Pragmatism, and existentialism”. En: Glat, E. Y M. Shelly (1968) *The research society*. Gordon and Breveh. Nueva York.
- Jackson, P. ([1968]1998) *la vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Liston, D. y K. Zeichner (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid.
- Marcelo garcía, C. (1986) “Pensamientos pedagógicos de la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de EGB. Con experiencia y sin experiencia. En : Villa Angulo, L. (comp.) *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Huelva.
- Montero, L. (2001) *la construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens. Rosario.
- Morin, E. (1994) “Epistemología de la complejidad”. En: Prigogine y otros. *Nuevos paradigmas, cultura ay subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.
- Morin, E.; Roger Ciurana y R. Motta (2003) *Educación en la era planetaria*. Gedisa. España.
- Paquay, L. y otros (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE. México.
- Perrenoud, P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona.
- Perrenoud, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Gras. Barcelona

- Piaget, J. (1990) *Seis estudios de psicología*. Ariel. Buenos Aires
- Polanyi, M. (1966) *El estudio del hombre*. Paidós. Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2008) “Educar en derechos humanos: un reto para la formación y socialización de los docentes” En. *Actas del XIV Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*. Universidad nacional de Zaragoza, Sociedad Española de pedagogía.
- Sanjurjo, L. (1994) *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens. Rosario.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Schön, D. (1994) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. España.
- Schwab, J. (1983) “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo”. En Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- Schavelson, R. (1986) “toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores”. En Villa Angulo, L. (comp.) *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Huelva.
- Schulman, L. (1989) “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea” En Wittrock, M.: *La investigación en la enseñanza*. Paidós. Barcelona.
- Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Mino y Dávila. Buenos Aires.
- Souto, M. (1999) *grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- Zeichner, K. (1995) “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”. En: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Volumen II. Morata. España.

