

## La “práctica” como experiencia de formación docente

María Amelia Migueles <sup>(1)</sup>

(1) Dra. en Educación.  
Docente de la UNER y del Instituto Superior de Diamante.  
mtalime@gmail.com

Las prácticas de enseñanza suponen una instancia conmocionante, que desestabiliza al punto tal de quedarnos sin los más firmes soportes que nos sostenían. En tanto *experiencias*, dejan entrever la finitud de la condición humana. Su negatividad, al tiempo que destituye lo conocido, la condición dada del objeto (Zemelman, 1992), es también una exigencia de reflexión, de objetivación, de análisis y de apertura a nuevas experiencias y nuevos saberes.

Las experiencias de enseñanza conmueven, toman a los sujetos en su totalidad, en “cuerpo y alma”, y ponen en juego todo el proceso de formación tanto dentro como fuera de la institución formadora.

La urgencia de estas prácticas, su inmediatez, tiene el vértigo de la ocasionalidad que las constituye. Es justamente allí donde se inaugura esa sensación de incompletud, de angustia, mezcla de placer y displacer que resulta constitutiva del enseñar. Y sucede ante la presencia de otros, que además evalúan la tarea. Como la clásica frase de María Saleme (1997): “practicante, sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que tiene que aprender en plena guerra a montar bien”. Hay un Yo en la relación epistémica con el aprender, pero no siempre es un Yo reflexivo que despliega un universo de saberes, es un Yo tomado en la situación, que es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (Charlot, 2007). Un sujeto que es relación con el saber, como relación consigo mismo y con el mundo.

Ese es el lugar urgente que le otorga un carácter particular a la producción de la práctica, distinto de la producción de teorías. Por supuesto que en las prácticas hay teorías en juego, pero la situación de enseñanza tiene un carácter muy diferente de la situación de producir teorías, otros tiempos, otros espacios, otras intencionalidades, otras demandas. Tampoco es igual el tiempo que

antecede y sigue a la situación de enseñanza, es otra práctica que allí ocurre, práctica reflexiva, de pensar en tiempos menos urgentes, de objetivación y de análisis sin la interpelación inmediata de los otros sujetos en la situación. Antes que pretender una relación consecuente y necesaria entre la teoría y la práctica, podemos pensar que el mayor desafío está en provocar un espacio de posible comunicación entre una y otra, de producción de saberes en la experiencia de enseñanza. Preparar a un docente, no desde un deber ser que lo ubique más cerca o más lejos de un saber experto, sino con capacidad para reconocer las señales de la teoría en su propia práctica cotidiana (como dice María Saleme, 1997). No rechazar la teoría porque no da respuestas certeras y precisas para la práctica, ni pretender que la práctica se ajuste a ciertos mandatos teóricos. Porque la práctica y la teoría, lejos de coincidir, están hechas para interpelarse, para tomar distancia.

No encontraremos ninguna teoría que nos diga qué hacer en la inédita y siempre imprevisible tarea cotidiana, ni una práctica que se ajuste perfectamente a alguna teoría. Sin embargo, la única manera de salir del círculo recurrente de “práctica desde la práctica” será en el diálogo con lecturas, con lo que escribieron otros sobre problemas parecidos y diferentes, abriéndonos a lo que estos otros nos dejan pensando y a lo que podemos inventar para las situaciones y problemas que vivimos. Las teorías nos dan a pensar sobre las prácticas, nos permiten construir razones de lo que decidimos hacer y de lo que decidimos no hacer, mirar lo que no hemos podido ver. Las prácticas, por su parte, son provocadoras de interrogantes, rompen con la precisión de los enunciados teóricos y desoyen cualquier intento de pretender encorsetarlas.

## **1. La planificación**

La planificación, sostienen algunos autores, se ubica entre la teoría y la práctica (Gagel, 1992, en Caruso, 1998), es la forma privilegiada de la mediación. El sujeto de su problematización no es el docente en la situación de enseñanza, sino más bien el docente en la preparación reflexionada de sus acciones, lo que puede significar la formulación de otra instancia de mediación (Caruso, 1998).

Por otra parte, hay que admitir que la temporalidad prevista en la planificación no es igual a la que acontece en la situación de enseñanza, ni el tiempo de la situación de enseñanza es equivalente al del aprendizaje del estudiante. Pero no basta con comprenderlo en términos enunciativos, hay que asumirlo como experiencia de ruptura. Éste es otro de los aprendizajes en la formación docente. Como enseñantes, nos mantenemos ante lo paradójico que supone admitir estas diferencias de temporalidades y sostener la *ficción de identidad* entre los distintos tiempos como una condición necesaria del trabajo pedagógico.

La planificación es un texto de saber que hace pública una construcción metodológica. Requiere de autores, de quienes decidan qué hacer con lo que saben, con lo que otros les han pedido que hagan, con normas institucionales, con el desarrollo de un currículum que ya había comenzado antes de la inserción de los alumnos practicantes en las escuelas. Los alumnos en sus prácticas de enseñanza se incorporan a una transposición iniciada hace tiempo.

En el caso de los espacios de formación docente, la planificación es además una oportunidad de intercambios, de revisiones, de andamiajes desde los profesores a cargo. No es un trabajo hecho en soledad, sin interlocutores, al que aprobar o desaprobar. Es objeto de argumentaciones y de vigilancia epistemológica, tomando palabras de Chevallard (1997).

## **2. Una asimetría necesaria...**

Cuando la enseñanza deja de conformarse en lugar de azares y ensayos arbitrarios, cuando se la decide transformar en objeto de análisis, de reflexión, de teorizaciones y de acciones diversas, cuando se convierte en ese espacio — reiteradamente anunciado— de tensiones entre teorías y prácticas, imprevisible y previsible al mismo tiempo, experiencial, cargado de angustias y placeres, interpelante e interpelada desde distintas tradiciones, suele asignársele el carácter de “experiencia traumática, condicionada por actitudes controladoras y persecutorias de los profesores a cargo”.

En los espacios de formación docente, uno de los principales objetos de estudio —de saber y de acción— es “la enseñanza” y esta difícil tarea de “ser profesor”. Así como otras cátedras se sostienen desde la asimetría entre el

docente y el alumno respecto de un saber que el profesor sabe antes y de otra manera, en los espacios curriculares encargados de la coordinación de las prácticas profesionales, la “enseñanza” es el objeto a aprender, el saber a construir en relación con lo sabido y con lo desconocido. Relación de un sujeto con los saberes, en espacios institucionales, en tiempos históricos y políticos determinados; relación que implica siempre creación de un saber para pensar y para actuar en la enseñanza. Se aprende sobre la enseñanza, en acción, como parte de una formación inicial aún no concluida.

Los espacios del currículum donde acontecen las prácticas de enseñanza son espacios de formación, tienen algo de ficción —como toda *conciencia didáctica* (Chevallard, 1997)— pero también tienen la apertura del mismo *sistema didáctico*. Apertura que obliga a vincularse con el entorno. No todo pasa por las angustias, ansiedades, necesidades de los practicantes, hay también muchos alumnos que están a la espera de lo que ese practicante – que oficia de docente – les puede ofrecer. Hay allí una inmensa responsabilidad que nos compromete a todos quienes participamos de esta experiencia, a los alumnos practicantes, a los profesores de prácticas, a los docentes a cargo de los cursos. No es un simple espacio de ensayos y errores, pueden costar caros los errores para los alumnos... De allí la inquietud que nos provoca, también a los profesores de práctica, el acompañar estas instancias en las que las situaciones están colmadas de imprevisibilidades.

Sabemos que inquieta nuestra presencia, los practicantes se exponen ante otros que interpretan una situación sobre la que no hay certezas absolutas, ni sentimientos de verdad tan fuertes como para doblegar angustias e imprevisiones. Sabemos que nuestro lugar como docentes está cargado de sentidos evaluativos —los más tradicionales del término y de los otros—, sentidos que también lo están en otras materias, en los momentos de exámenes, de las clases cotidianas. Pero en este caso lo que se pone allí en juego es una acción —objeto de saber— que conjuga normas, saberes, formas de subjetivación (Larrosa, 1997).

Precisamente en las instancias de “práctica” se aglutina una multiplicidad de significados transmitidos a los sujetos durante su trayectoria de formación. Los practicantes no hacen como si enseñaran, enseñan; los alumnos no hacen como si aprendieran, deben aprender. Los practicantes están preocupados por

ellos, por los otros (que somos muchos: docentes del grupo y del profesorado, los alumnos), por el saber y por saber acerca de la enseñanza. No hay modo de quitar la inquietud, el desamparo, la angustia que provoca experimentar que se tienen más inseguridades que seguridades y que la incertidumbre es inevitable en la enseñanza. Que la previsión es necesaria y al mismo tiempo limitada, y que esto no excluye el lugar de la planificación.

De allí la importancia de sostener entre todos ese espacio con la mayor responsabilidad, sabiendo que el profesor que acompaña a los alumnos en este proceso no está sólo para aprobar o desaprobar planes o clases sino para apuntalar, para andamiar su tarea. Es un "sujeto de supuesto saber a mano" para el practicante, no para tomar su lugar, sino para sostener desde un lugar de asimetría aquello que para el practicante pueda tornarse complejo, desconocido, desconcertante, imposible. Se suele decir que cuando el profesor interviene "le está tomando la clase" al practicante, lo está desautorizando.

Todo depende de la manera en que se inscriba en esa situación; tal vez con una pregunta, una aclaración oportuna, un comentario sugerente posibilite un giro en la clase para promover otras relaciones. Cabe interrogar los prejuicios que han venido operando tanto en profesores como en alumnos respecto de esta situación, no hay que olvidar que las experiencias de enseñanza siguen siendo parte del proceso de formación inicial que no ha concluido.

Pero vale una aclaración: este otro lugar asimétrico en que se ubica el docente respecto del alumno practicante no puede darse en términos de consejos, recomendaciones, de acuerdo con lo que a él le dio resultado. Estarían operando como "códigos de instrucción y de regulación social"<sup>(1)</sup> resistentes a cualquier cuestionamiento e interpelación. Al presentarse desde la sola autoridad que inviste el lugar de profesor, como un cuerpo de conocimientos sobre el que no puede instalarse la deliberación, el cambio o la pregunta, se tornan impermeables a análisis ideológicos, históricos, políticos y epistémicos.

(1) Se recuperan estos conceptos de los aportes que B. Bernstein introduce al analizar la conformación del discurso pedagógico.

### 3. El texto que el profesor devuelve al “practicante”

El texto que elabora el profesor de práctica en el momento de acompañar las experiencias de enseñanza no debería reducirse a llenar un listado de ítems previsibles y ajenos a la situación, como si fuera una continuidad de aquellos “puntos para juzgar la lección” de Octavio Bunge.<sup>(2)</sup>

Es una producción de una inmensa complejidad. Nos es imposible eludir la profunda inquietud que provoca la situación de clase, estamos pendientes de ella, atentos a lo que se necesite, y al mismo tiempo procuramos elaborar un texto en la temporalidad de los acontecimientos. Un texto que no supone la simple descripción de los hechos o el llenado de lo que se cumplió o no desde cierto parámetro de medida. Implica una interpretación (la nuestra) de lo que sucede, desde la exigencia de ofrecer un saber sobre la situación, sobre la enseñanza, sobre el desempeño de ese alumno en la situación, lo más lejos posible de consejos u opiniones sin argumentos. Tiene que constituirse en un insumo de análisis, de diálogo con distintos aportes teóricos, elaborado desde una necesaria vigilancia epistemológica. Es un texto *sobre la enseñanza, sobre el enseñante, sobre la situación de enseñanza y aprendizajes* y fundamentalmente es un texto que incide en la formación de los practicantes. De allí la vigilancia, en términos de Yves Chevallard (1997), de su legitimidad y pertinencia epistemológica y de su legitimidad y pertinencia cultural. Un texto de saber *en y sobre* la situación de enseñanza.

### 4. Las experiencias de enseñanza en las que se refundan saberes

La práctica profesional, sin lugar a dudas, renueva y provoca preguntas, abre un nuevo lugar de análisis, resignifica y refunda saberes ya tratados en otros tiempos, restablece y cuestiona tradiciones. Todo se organiza de otro modo, lo que pueda entenderse como olvido tal vez sea la imposibilidad de recontextualizar los saberes en una situación diferente.

Los docentes que estamos a cargo de las prácticas nos preguntamos por qué los alumnos no saben lo que deberían haber aprendido antes; los otros colegas muchas veces no alcanzan a comprender nuestras inquietudes, la

(2) A principios del siglo XX, desde una perspectiva positivista, Carlos O. Bunge (1907) define una serie de preguntas que guiarían la observación y evaluación del profesor para realizar la “crítica pedagógica”:

- I. Elección y plan del asunto o tema: ¿estaba el conjunto del asunto enseñado en justa proporción con el tiempo?; ¿fue el asunto eficazmente planeado y organizado y bien dividido?; ¿fueron acertados la disposición y el orden?
- II. Manera de exposición: ¿desarrollóse armónicamente el plan propuesto, en la sucesión de conceptos y cuestiones?; ¿se respetó los pasos de preparación, presentación y desarrollo de lo nuevo, elaboración y profundización del tema, las síntesis y conclusiones?; ¿no se perdió algún tiempo del conferenciante en digresiones de escaso interés o extrañas al asunto?
- III. Personalidad del profesor: ¿cuál fue la presencia del profesor ante sus discípulos?; fue su enseñanza viva, animada, atrayente?; ¿dominaba la clase con la mirada y con la fuerza y el calor de la palabra?; ¿fue la palabra clara, correcta, articulada y sobria?; ¿puede presentarse su lección como un verdadero modelo pedagógico?
- IV. Disciplina: ¿supo el profesor interesar y ocupar toda la clase?; ¿obtuvo la atención y participación

de todos los discípulos a igual altura durante toda la lección?, ¿usó a ese efecto medios apropiados? (pausas, presentación de objetos, interrogaciones, respuestas aisladas y a coro, etc.), ¿utilizó siempre oportunamente esos medios?, ¿tuvo ojos y oídos para desatenciones, ignorancia y errores de sus discípulos?, ¿ha observado en sus detalles la aplicación y la disciplina de todos y cada uno de sus discípulos?.

- V. Aprovechamiento: tanto en relación a la disciplina como a la instrucción general.
- VI. Juicio sintético sobre el provecho educativo e instructivo de la lección de ensayo".

emocionalidad de los estudiantes puesta a flor de piel, e interpretan estas instancias como demasiado exigentes, controladoras. Nos reclamamos mutuamente ante esa crisis inevitable que suponen las “prácticas de enseñanza”. Crisis que destaca las faltas, los huecos, la refundación de saberes, la experiencia de sí en los mismos límites de la condición humana.

Y con relación a esta situación de mutuos reclamos quizá haya que volver a pensar en esa clásica división de campos que se reedita en una y otra propuesta curricular (de formación general, pedagógica, disciplinar, de las prácticas). Mantener estas divisiones no hace más que atomizar una formación que debería convocarnos a todos en cuestiones comunes, sin que esto implique desconocer las especificidades. Lo específico es la formación de un profesor que debe interpretar su accionar como pedagógico y político, vinculado con un saber que se pretende enseñar, con un Nivel del Sistema, con una institución de la que participa, con una función que excede los límites del aula y es de trascendencia social e histórica, que produce cotidianamente en los espacios inciertos de la práctica docente.

Cada materia debería construir la generalidad de su propuesta específica y las especificidades dentro de lo común. La formación de un profesor no es sólo competencia de un campo u otro, es de toda la formación. Un currículum no puede presentarse como retazos de saberes más o menos cosidos alrededor de campos que los clasifican y que se espera que los alumnos hilvanen en los últimos tramos de su formación cuando “realizan las prácticas”. Desde todas las materias se debería atender a la formación de un docente; aunque no se lo propongan, se trasmite en cada una de ellas un modo de enseñar, de vincularse con el saber, de relacionarse con los alumnos y con la docencia.

Acerca de la enseñanza, en los distintos años de cursado se han venido ofreciendo enunciados de transformación, modelos de acción, principios sobre cómo enseñar bien. Pero también se han transmitido otros sentidos... en la palabra centrada sólo en el profesor, en la ausencia de diálogos, en la exposición como único recurso de enseñanza, en la exigencia de que la realidad encuadre en determinadas teorías, en las relaciones que se promueven y que se inhiben con el saber, en la negación o consideración del cuerpo, del humor, del arte en la enseñanza. Sentidos silenciados o

expuestos en las historias escolares, en la “historia hecha cuerpo” (Bourdieu, 1991), en los modos de enseñar y de aprender, dentro y fuera de la Facultad. La práctica está presente en todo el desarrollo del currículum de formación docente. Y en las prácticas profesionales que llevan a cabo los alumnos se refundan no sólo los mensajes explícitos o los saberes disciplinares sino las relaciones personales e institucionales con esos saberes, las marcas de transmisión, las maneras en que fueron enseñados, evaluados, los procesos transfereenciales y contratransfereenciales involucrados en el vínculo pedagógico entre alumnos y docentes. Porque, como dice Guy Brousseau (2007), en la enseñanza, además de transmitir conocimientos explícitos, lógicamente justificados, transmitimos una estructura de convicciones, creencias, actitudes, valores, normas y ritos; reglas y esquemas inconscientes de pensamiento y de comportamiento, maneras de comunicarnos con los otros.

Debemos entonces entender las prácticas de enseñanza de los practicantes inscriptas inevitablemente en una larga trayectoria de formación y que involucra, en compromiso y responsabilidad, a todos los que participamos del currículum de formación docente.