

Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente

Vilma PRUZZO*



Detalle obra "Entrada al aquí y al allá"
Rosario Fernández

Resumen

La inclusión de las Prácticas en los profesorados universitarios ha dado lugar a intensas polémicas sobre la perspectiva "dependiente-aplicacionista" de la Práctica que no compartimos: primero debe aprenderse la Teoría, luego (en el último año) se hacen las Prácticas para transferir la teoría. El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de Formación Docente Articulada (FODA) seguido por Investigación Acción en las dos últimas décadas y que incorpora las Prácticas como eje epistemológico, ético, político y didáctico de la transformación. ¿Qué aprenden los estudiantes en la Práctica, que es la realidad situada del aula? En las interacciones aprenden a emplear el razonamiento práctico ante una realidad conflictiva, que exige sopesar posibilidades, deliberar, emitir juicio y tomar decisiones responsables. Además aprenden, tal como señala Arendt, a vivir juntos, los unos y los otros de los diversos, y construir en el "entre" su formación para el ejercicio de una democracia crítica, la formación política, que no es más que el aprendizaje de la participación genuina en la lucha contra la injusticia.

Palabras clave: Formación docente, práctica, teoría, deliberación, responsabilidad moral.

Practices: an epistemological, ethical, political and didactic conception in the teacher training

Abstract

To include practices in the teacher training of our University has been a controversial topic with a vision mainly "depending on application" regarding the practice field: first, students must learn theory, then (in the last year), practices must be done to transfer all that amount of theory to the practice. The aim of this paper is to present the model of ATT (Articulated Teacher Training) studied through Action Research in the last two decades, which includes the practices as an epistemological, ethical, political and didactic core of change. What do students learn in these practices? Which is the situated reality of the classroom? In these interactions they learn to use the practical reasoning in front of real problems which challenge them to consider possibilities, to discuss, to give their opinions and to take decisions. They also learn—as Arendt states—to live together, ones and others with diversity, to "build" together; basic political training that guides youth towards peace defense and against injustice.

Key words: Teacher training, practice, theory, deliberation, moral responsibility.

El Siglo XXI se nos presenta enmarcado en un paisaje de fasci-
nación tecnológica, con reglas de libre mercado globalizadas, marcos políticos de democracias débiles y la desoladora presencia de la más contundente desigualdad e injusticia social. Entre los intersticios de la opulencia emergen bolsones de pobreza, sufrimiento, hambrunas, violencia, desempleo, desprotección de la salud, hacinamiento, migajas de educación... Y en este panorama, formamos en nuestras universidades a los profesionales que han de convivir con esta forma globalizada de la injusticia. Algunos se paralizan en posturas de impotencia y resignación consintiendo con la imposibilidad de la mejora, de ahí, la necesidad imperiosa de que nuestras Casas asuman la responsabilidad histórica de asegurar una formación crítica que brinde herramientas intelectuales para la resistencia discursiva en la búsqueda de la justicia social y

* Dra. En Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata.
Profesora Consulta de la Universidad
Nacional de La Pampa. Investigadora
Categoría I. Directora del Instituto de
Ciencias de la Educación para la In-
vestigación Interdisciplinaria.
Oliver 125 (6300) Santa Rosa,
La Pampa
Te (02954) 429530

vilma@cpenet.com.ar

para mantener la esperanza inteligente y la utopía situada, sólo posibles si se construyen como herramientas plurales, colectivas, cooperativas, e impracticables para el hombre aislado.

Por eso, la importancia de la convocatoria del sociólogo Bourdieu a los intelectuales, a fin de mantener la fuerza de la utopía, hoy “desacreditada, maltratada y ridiculizada en nombre del realismo económico” (Bourdieu, 2002: 29)

“...contra el fatalismo de los banqueros que quieren hacernos creer que el mundo no puede ser distinto a lo que es, es decir, plenamente conforme a sus intereses y a sus voluntades, los intelectuales y todos los que realmente se preocupan por el bienestar de la humanidad deben restaurar un pensamiento utopista elaborado científicamente y compatible en sus fines con las tendencias objetivas. Deben trabajar colectivamente en análisis capaces de fundar proyectos y acciones realistas, estrechamente ajustadas a los procesos objetivos del orden que buscan transformar” (Bourdieu, 2002: 34. La negrilla me pertenece).

Pero la condición que enuncia Bourdieu enmarca ese pensamiento utopista en la producción científica orientada a fundar proyectos y acciones realistas... Es decir, pensamiento y acción, teoría y práctica, en el marco social de una realidad situada, ni imaginada, ni especulativa. Sin embargo, en las aulas universitarias del profesorado, teoría y práctica se han distanciado y no ha dejado de campear la impronta positivista con su fe en las verdades universales y su desconfianza respecto al saber sobre la práctica. Mientras tanto, el Consejo Federal de Educación ha propuesto la inclusión de las Prácticas desde primer año de todos Profesorados (universitarios y no universitarios) lo que ha dado lugar a una intensa polémica. El argumento más escuchado en oposición a esta postura se centra en que los estudiantes de 1º Año no han aprendido todavía los cuerpos de saber teórico y por lo tanto nada pueden hacer en las aulas del secundario más que vivir el desconcierto ante la realidad. El objetivo de este trabajo es presentar nuestro modelo de Formación Docente (FODA) que hemos seguido por Investigación Activa durante las dos últimas décadas y en este contexto discutir la inclusión de las Prácticas desde 1º Año de los Profesorados (Pruzzo, 1990, 1994, 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 1998a, 1998b, 1998c, 1998i, 1998j, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2003, 2004a, 2005, 2008, 2009a, 2009b, 2010). Cabe señalar

que nuestra propuesta no se limita a incluir una materia más en el Plan de Estudios: implica un cambio epistemológico, ético, político y didáctico de la Formación Docente a partir de una firme articulación de teoría y práctica.

Una historia para nuestra perspectiva epistemológica de la Formación Docente

Cuando la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa me convocó en 1990 para participar en la transformación curricular de la carrera, los ingenieros ya habían percibido la distancia comunicativa que los separaba de los agricultores; el desconocimiento de los graduados de cuestiones básicas del manejo de herramientas, maquinarias, y tecnología agropecuaria; la enorme carga de teoría que no podían usar en situaciones problemáticas de la producción, del medio ambiente, del desarrollo sustentable, en fin, de la realidad concreta de su provincia y su país. Se nos hacía evidente la distancia entre la teoría universitaria y la práctica agropecuaria y a la vez se nos esclarecía el camino del cambio: la articulación de todas las materias a través de las “Prácticas Agronómicas 1, 2, 3 y 4” que, por primera vez en el país, aparecían explícitamente en el diseño curricular de la carrera y cuya implementación curricular fue seguida por Investigación Acción (Pruzzo, 1999). Las Prácticas suponían la inclusión de los alumnos en el campo de la universidad desde 1º Año para resolver situaciones problemáticas planteadas por los Profesores de las asignaturas teóricas y conducidas por un Docente Coordinador.

Hoy se nos presenta la misma problemática referida a la formación del profesorado aunque ya hemos transitado el derrotero imaginado por Bourdieu (2002): alentar “el pensamiento utopista fundado científicamente para orientar acciones realistas” en la transformación curricular, con lo que hoy podemos fundamentar una perspectiva epistemológica para la inclusión de las Prácticas.

Tanto la Agronomía como la Educación nacieron como prácticas sociales necesarias para la supervivencia humana. Cuando el hombre descubrió la posibilidad de reproducir plantas por la siembra de semillas y asegurar un alimento estable, conquistó su sedentarización y construyó saber teórico. La práctica y la teorización se entrelazan enriqueciéndose mutuamente: la práctica analizada permite la aparición de nue-

vas ideas que transforman la práctica agraria. A la vez, nuevas prácticas modifican las ideas (teorías) en una espiral dialéctica. Con el tiempo y por el sostén del lenguaje ese conocimiento se sistematiza y se preserva de generación en generación por una práctica social fundamental para el mantenimiento de la especie: la educación y más específicamente la enseñanza. La agronomía y la educación comienzan siendo *prácticas sociales* sobre las que se construyen cuerpos de saber *teórico*. Y tanto en uno como en otro caso, el que teoriza está muy vinculado a la práctica. El contexto de producción del saber, a la vez, no se distanciaba del contexto de reproducción. En nuestro caso, Sócrates, Platón, Aristóteles, por ejemplo, *teorizaban* sobre la educación y *practicaban* la educación mientras enseñaban a sus discípulos. Con el tiempo, se comienzan a distanciar teoría de práctica hasta que en la actualidad encontramos una práctica muy devaluada y una teoría cada vez más asida a los esterilizados ámbitos académicos.

En una perspectiva epistemológica de la enseñanza, Bruner (1969) señala:

No hay nada más básico en una disciplina que su modo de pensar. No hay nada más importante en su enseñanza que proporcionar al joven una temprana oportunidad para aprender ese modo de pensar... Desde el primer momento el joven estudiante debe tener oportunidad de solucionar problemas, hacer conjeturas, probar, comprobar, cuestionar, tal y como ello se lleva a cabo en el fondo de la disciplina... Es más fácil aprender física comportándose como un físico que haciendo cualquier otra cosa (por ejemplo, usando libros de texto que hablan acerca de las conclusiones en un campo de indagación) (Bruner, 1969: 205).

Por eso nuestra investigación, tanto en la Facultad de Agronomía, UNLPam (Pruzzo, 1999) como en la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. (con publicaciones desde 1990 a 2010) pusimos a prueba nuestra concepción de la enseñanza de base epistemológica, que en nuestra formación de profesores implica proporcionar a los jóve-



“Entrada al aquí y al allá”,
Rosario Fernández

nes una temprana oportunidad para aprender a pensar como los profesores, analizar problemas, hacer conjeturas, deliberar sobre las acciones de los alumnos, asignar sentidos y significados a esas acciones, poner límites o brindar ayuda... todo lo que se aprende de un profesor mientras enseña y que no se puede aprender de un libro ya que ese profesor se enfrenta a diario con la incertidumbre: aquello que la ciencia no puede atrapar en su discurso informativo. Y nuestros alumnos también deben aprender a convivir con la incertidumbre que nos puede enfrentar con las más bellas manifestaciones del amor o con los más fuertes estallidos de violencia.

Por lo tanto, nuestra perspectiva epistemológica de la FD reivindica un aprendizaje que siga las pautas de la producción científica del saber pedagógico: Práctica y Teoría articuladas, desde el inicio de la formación.

Históricamente esta perspectiva encuentra anclaje curricular en la Formación Docente de principios del Siglo XX con una organización que incluyó a los estudiantes normalistas desde su primer año del secundario, a los trece años, en las aulas de las escuelas primarias. La duración de los estudios de magisterio, en ese entonces, abarcaba cuatro años, en cada uno de los cuales se disponía de un espacio para las Prácticas. Los alumnos se incorporaban en las clases de los maestros del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal acompañando al docente e incluso ocupándose de las clases cuando aquél no

concurría. Este sistema se transforma a mediados del siglo, cuando se alarga la carrera a cinco años y se separa en dos ciclos (Pruzzo, 2000). En ese momento las Prácticas sólo se realizan a partir del cuarto año, inaugurando su distanciamiento de la formación teórica, que alcanzaría su punto culminante a partir de la década del setenta cuando las Prácticas o Residencias se limitan sensiblemente al último año de una carrera de siete años y medio –si se suman bachillerato pedagógico y magisterio de nivel superior–. Sin ninguna investigación científica que avalara el cambio y sin ningún tipo de evaluación racional de seguimiento que justificara su mantenimiento, el sistema de formación docente se destruyó. Políticamente el Estado logra con estos cambios interrumpir la graduación de maestros durante varios años descomprimiendo el mercado laboral, modelo que retomaría el neoconservadurismo de los noventa cuando cerró durante *cinco años* la formación docente de nivel primario.

En la última década de ese siglo se inicia un período de revaloración de la Práctica que comienza a incluirse desde 1° o 2° año en las carreras del Profesorado del Nivel Terciario. Esta inclusión, sin embargo, encontró limitaciones en su implementación, especialmente, porque no se comprometió el Estado en la apertura de las escuelas primarias y secundarias para que albergara a los estudiantes del profesorado. Así, las Prácticas no se pudieron desarrollar en escuelas o se transformaron en espacios conseguidos por esfuerzos personales, sin efectiva coordinación entre las instituciones. En la actualidad, el Estado parece asumir como prioridad esa articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional y respaldar las Prácticas desde el primer año de la formación. En este marco, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, ha incluido en su Diseño Curricular de los Profesorados, el Campo de la Práctica desde el primer año de las carreras de Formación Docente atendido por equipos interdisciplinarios.

Las controvertidas relaciones entre Teoría y Práctica

Las nuevas discusiones curriculares han reactualizado las controvertidas relaciones entre Teoría y Práctica. Aunque en apariencias estos conceptos aparecen sin fisuras hermenéuticas, voy

a abordar los significados que guardan en nuestra perspectiva epistemológica de la Formación Docente.

Desde la Filosofía de la Educación, Carr (1996) ha planteado la vigencia de tres perspectivas existentes sobre esta controvertida relación. Para una de ellas, por ejemplo, las *teorías* son los conocimientos entendidos como conjunto de ideas abstractas, generalizaciones universales, al margen del contexto; mientras las *prácticas* se desenvuelven en realidades concretas, en contextos específicos y en casos particulares. Las conciben por lo tanto como dos mundos distantes, en los que la práctica es todo lo que no es la teoría, o viceversa. A este punto de vista, lo denomina Carr, la perspectiva de la “oposición” porque los principios universales como construcciones teóricas ocupan un lugar opuesto al de las realidades particulares del mundo de la vida. Frente a esta concepción de la “oposición”, surgen las perspectivas de la “dependencia” que perciben la *práctica* subordinada a la *teoría*, o viceversa. El autor plantea la necesidad de una reconstrucción conceptual que permita aclarar parte de la ambigüedad que rodea sus significados, como punto inicial para analizar las posibilidades de las mejoras educativas en contextos reales. Esa reconstrucción conceptual enfoca la superación de ambas concepciones sobre la relación teoría y práctica: la de la oposición y la de la dependencia e implicaría la tercer orientación sobre el particular.

En este sentido, Kemmis (1990) desde la perspectiva de una ciencia social y educativa crítica, señala:

“Existe un cuerpo de opinión en la teoría histórica y social y en la teoría literaria, que sugiere que las cuestiones permanentes de teoría y práctica ya hace tiempo que se resolvieron. Según este punto de vista, el poder de la teoría es siempre una forma de poder que revela sus relaciones con los atrincherados intereses del capital y del estado, una forma de poder ejercido ‘por encima’ de los maestros y por encima de sus estudiantes. De esta manera, la teoría se convierte en una manifestación de ideología, una forma de legitimación de los intereses del estado y del capital, incluso peor todavía, la teoría no es más que el guante de terciopelo que enmascara el puño de hierro de una policía estatal que somete la enseñanza a los intereses del estado... este punto de vista a mi entender, no es demasiado crítico, deja de reconocer los recursos considerables que la teoría puede procu-



"Gemelos 1", dibujo
Santiago Rodríguez

rar, no sólo para desenmascarar los intereses que operan, sino para fortalecer y apoyar la educación como fuente de movimiento social, así como de orden social" (Kemmis, 1990: 8).

El autor reivindica el aporte de la teoría aun reconociendo muchas de sus limitaciones, porque puede brindar a los actores sociales, recursos para desenmascarar los intereses del poder y fortalecer las instituciones de la sociedad *como fuente de movimiento social y de orden social*. La acción de los hombres para enfrentar la realidad de miserias y despojos, puede ser iluminada desde la teoría, pero nunca suplantada por la teoría. Y esa misma práctica social de resistencia puede alterar las teorías en una articulación dialéctica y solidaria entre teoría y práctica. Y así se abren las posibilidades de la reconstrucción conceptual de la relación entre teoría y práctica, como relación solidaria y de mutuo impacto que supera las perspectivas de la oposición y de la dependencia: no pertenecen a mundos opuestos, ninguna es anterior a la otra, ambas se construyen y reconstruyen en relación solidaria.

Sin embargo en el ámbito del profesorado universitario sigue primando la concepción dependiente-aplicacionista, según la cual, primero se deben dominar los saberes teóricos para que, mucho después se puedan "aplicar" en la Práctica.

Schwab (1974) señalaba, hace medio siglo, que los diseñadores curriculares "... estiman que las afirmaciones teóricas son valederas durante

largos períodos y se aplican en forma inequívoca a todos los miembros de una amplia clase de casos ocurrentes o recurrentes" (Schwab, 1974:2). Esas afirmaciones teóricas, universales y extensivas, según aquella perspectiva, habilitarían la comprensión de los casos particulares y por eso, deberían enseñarse primero para que luego, esos saberes universales, se pudieran "aplicar" a los casos específicos de la realidad profesional. De ahí que los planes de estudio del profesorado en nuestras universidades, presentan en los primeros años materias teóricas generales y luego la Residencia o Práctica en el último año de la formación, concebida como espacio para aplicar la teoría aprendida. No se ha planteado como problemática universitaria, si en la práctica se puede aprender algo más que no sea la aplicación del saber teórico.

La concepción "dependiente aplicacionista" de la relación teoría-práctica, muestra los residuos del positivismo pero también la subsistencia de la idea de que el rol del profesor es asegurar el dominio de un ámbito de saber (Física, Química, Historia, Letras...) que será usado mucho tiempo después para enseñar a otros. En esta perspectiva aséptica de la formación docente, ese saber universal podrá ser distribuido universalmente en igualdad de condiciones a todos los sujetos, sin discriminar a nadie porque todos tendrán igualdad de oportunidades. Se desconocen, en esta perspectiva ingenua, la diversidad, los obstáculos que la realidad plantea a esa universalización del saber, las condiciones de violencia, drogadicción

y degradación humana que inundan nuestras aulas producto de la injusticia social, la pobreza, las desigualdades, las discriminaciones y que explotan en las escuelas ante la mirada impotente de nuestros graduados aun cuando dominen el saber de la Física, la Historia, la Geografía....

Nuestra investigación ha organizado la propuesta de la FODA para que nuestros Profesores puedan brindar, más allá de los saberes disciplinares legitimados por la cultura, las herramientas intelectuales para ejercer una ciudadanía comprometida con el sostenimiento de la democracia, que respete las diferencias y articule las resistencias para luchar contra todo tipo de injusticia. Esto implica un cambio en la Formación, fundado en una perspectiva epistemológica, ética, política y didáctica.

La Práctica en el ámbito de los valores

La enseñanza de cualquier asignatura debería seguir una perspectiva epistemológica, tal como lo hemos planteado recordando las palabras de Bruner (1969). En este sentido, se aprendería mejor historia comportándose como un historiador que se ha nutrido de distintas concepciones teóricas, ha indagado documentos, y ha abrevado en las más distintas fuentes. Resulta un planteo investigativo del aprendizaje como resolución de problemas, más que como recitación de verdades hechas. Y en este sentido, se aprende mejor la docencia, comportándose como un docente, observando, planteándose hipótesis, recurriendo a la teoría y especialmente reflexionando sobre la práctica de enseñanza.

En este sentido, las situaciones prácticas van más allá de la aplicación de saberes teóricos: implican, por ejemplo, *la toma de decisiones y deliberaciones éticas vinculadas a las consecuencias de la acción*. La *deliberación* se torna en el eje del razonamiento práctico y se aprende a deliberar o a actuar con responsabilidad moral, en la práctica social y nunca “desde” los libros, aunque pueda nutrirse “con” los libros.

“...la acción ética es fundamentalmente una acción responsable porque a través de ella respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante la consecuencia de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano. Es una acción deliberada, decidida y comprometida. La acción responsable deviene, entonces, eficaz en un sentido distinto al téc-

nico. La acción responsable lo es... porque con su práctica “influye” en la situación y en el “otro”... En la deliberación el educador tiene que aprender a incidir, incluso en su propia capacidad de influencia. Porque donde se influye es en las condiciones que permiten que el otro, libremente, aprenda. Un objeto de la deliberación, será entonces crear espacios de seguridad en los que el individuo haga lo que tiene que hacer para implicarse en su proceso de aprendizaje” (Bárcena, 2005:174).

Por eso, nuestros estudiantes universitarios deben aprender conjuntamente con los saberes teóricos, el razonamiento práctico deliberativo –propio de las situaciones prácticas– que permite tomar decisiones seleccionando responsablemente entre las opciones que, incluso, pueden ser ofrecidas desde las construcciones teóricas de la investigación.

Esta perspectiva implica un nuevo aprendizaje docente: tenemos que aceptar la existencia de la incertidumbre y ante ella, están las posibilidades abiertas para el pensamiento reflexivo que permite la deliberación sobre las opciones posibles y sobre sus consecuencias, a fin de tomar decisiones y emitir juicios.

Por eso señalamos que la práctica implica un contexto hermenéutico abierto a la interpretación, aunque la modernidad haya hecho lo posible por eliminar la incertidumbre y exterminar la ambivalencia. En su proyecto, el pensamiento científico usurpó a la práctica su carácter hermenéutico pero también su carácter experiencial.

“La incertidumbre provoca irritación pues en lo ambivalente, el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas hermenéuticamente, tiene que elegir y decidirse” (Bárcena, 2005: 12). El pensamiento de la modernidad ha excluido la posibilidad de interpretación –de asignación de sentidos y significados, de elecciones, valoraciones y juicios morales– del ámbito de la ciencia; también se liberó de la “experiencia” (sujeta a condiciones existenciales variables) y la transformó en “experimento”, con variables definidas que se pudieran controlar y medir.

En síntesis, toda práctica implica interrelaciones humanas caracterizadas por ser imprevisibles con lo que aumenta el marco de incertidumbre y ambigüedad. Para el pensamiento científico de la modernidad era inadmisible aceptar esta incertidumbre considerando la necesidad de mantener estables las variables intervinientes en la práctica social investigada, con definiciones precisas de

las variables y sin lugar a interpretaciones “subjetivas”.

En nuestra perspectiva, la ciencia pedagógica acepta el contexto hermenéutico de la educación, sin necesidad de la estricta definición de variables dependientes, independientes, intervinientes, pero con la rigurosidad y responsable vigilancia epistemológica desde la investigación acción.

Ya he señalado que la práctica a que nos referimos en este trabajo no es cualquier “hacer”, o cualquier actividad realizada por el hombre. Hay que pensar una práctica como “la acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares” (Carr y Kemis, 1988: 96-97).

En la perspectiva de Carr (1990) la *acción informada*, no sólo está comandada por las teorías del practicante ante situaciones particulares sino, además, *por intencionalidades y convicciones guiadas por principios éticos* que a la vez, sirven para distinguir la *buena* práctica, de la indiferente o de la *mala*. Pero, agrega que, esas intencionalidades y convicciones, surgen ante los casos y contextos particulares que se le plantean al sujeto.

En esta perspectiva ética de la práctica¹ que retoma la tradición aristotélica, cobran fuerza instituyente *los valores* que la alientan. Porque toda acción ética implica la deliberación para establecer una diferencia entre lo *mejor* y lo *peor* que puede provocar la acción, en esa situación particular. Como vemos, se enfatiza la carencia de universalidad de los criterios con los que se resuelven los problemas de la práctica y que implica un contundente distanciamiento con el paradigma científico positivista. De ahí nuestra implicancia con la investigación acción que reconoce el ámbito de los valores en que transcurre la práctica social y educativa y que convoca a la responsabilidad moral.

“El pensamiento sobre lo mejor y lo peor es un pensamiento acerca del bien, materialmente circunscripto a un espacio y a un tiempo dados, no en su pura abstracción y universalidad de modo que la reflexión sobre la acción, es una reflexión que reclama comprensión ética” (Bárcena, 2005: 174).

Por eso, Carr (1988) considera que la práctica es, finalmente, *una acción moralmente informada o moralmente comprometida* con determinados valores y que se realiza en *situaciones particulares*. Implica, por lo tanto *un saber de lo singular,*

de lo incierto, de lo situado y de lo contextualizado en tiempo espacio. Nuestros estudiantes deben aprender, entonces, a construir ese saber de lo singular que les permitirá leer en forma diferente cada situación de enseñanza y aprender, en fin, a actuar en el contexto hermenéutico de la acción docente, siempre abierto a la interpretación de lo que sucede en la enseñanza y en el aprendizaje.

La Práctica como ámbito político

En sus escritos Arendt (1996) argumenta en forma recurrente su interés por el fenómeno de la natalidad en la transformación del mundo de la vida. Por eso sostiene que a través de la educación se introduce a los *nuevos* en este mundo viejo, preexistente a su nacimiento y que ha sido creado por los vivos y por los muertos, pero que se renueva sin cesar por los nacimientos.



“Payasos”, dibujo
Santiago Rodríguez

“La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo,... como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1994: 208).

En este sentido, nos impone a los docentes la dura responsabilidad de formar nuestros estudiantes con herramientas que los prepare para la tarea de renovar el mundo. Pero aún más, nos interpela ante las tendencias libertarias en educación, que tras un discurso progresista deja a los *nuevos*, liberados a sus propios recursos, arrojándolos de nuestro mundo adulto. Y en el fenómeno de la natalidad encuentra la esperanza de que los *nuevos* ayuden a construir un mundo común... más humano, más justo, más digno. Nos incluimos, de este modo, en el ámbito de la responsabilidad moral en un contexto político que le acerca a los “nuevos” el mundo de bienes lingüísticos y simbólicos, las herramientas de la cultura, con las que pueden incidir en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

En el marco de estas ideas, “entendemos la formación docente (FD) como acción de carácter político que alienta la conformación de un espacio abierto al aprendizaje de la participación, la cooperación, la solidaridad y la discusión pública, argumentativamente fundada. Si los Profesores se piensan como intelectuales transformativos según la visión de Giroux (1990), deben ser formados en instancias plurales donde las personas se asocien libremente motivadas por su cuidado de lo común: el mundo de la vida” (Pruzzo, 2010).

De esta manera, se le da a “la noción de lo político un giro más igualitario y democrático (es decir menos elitista) al insistir en la urgencia de crear una cultura de la *comunalidad*, incorporando lo político en la vida cotidiana de las personas” (Marchart, 2009: 62).

Mientras el seductor discurso del capitalismo busca “orientaciones” para que nuestros estudiantes puedan insertarse en el mercado ocupacional, nuestra tarea de formadores críticos se dirigirá, más que a la inclusión de los jóvenes en el utópico mercado de un futuro desconocido, a su desempeño cívico y a la actividad creadora, en

una sociedad en la que tendrán que ejercer y defender sus derechos en marcos plurales. De esta manera, la principal tarea que le corresponde a la enseñanza es *política*: la tarea de brindar una formación que les permita a nuestros estudiantes participar y analizar los asuntos de la comunidad, pues detrás de cada joven que no aprende, que es violento, distraído, apático se esconde el fantasma de una formación individualista y se ocultan los problemas derivados de las condiciones de vida que afectan a los grupos humanos a los que ellos mismos pertenecen. No es problema de una persona, es problema de la comunidad que gracias a los *nuevos* podría probar formas alternativas de resistencia y cambio. Por eso la pobreza interesa, la drogadicción preocupa, la carencia de justicia social nos interpela y el “no aprendizaje” en las escuelas, nos agobia. ¿Cómo comprender este dolor de nuestras comunidades, si no es conviviendo en los espacios públicos donde esa realidad se vive cotidianamente?

“La manera de hacer frente a estos problemas no depende de reacciones individuales sino de aprender a pensar y actuar colaborativamente, ‘los unos con los otros de los diversos’. Es una formación política en el sentido que le da Arendt (1997: 45-46) a esta palabra: ‘...la política trata del estar juntos, los unos con los otros de los diversos... La política surge en el entre y se establece como relación’” (Pruzzo, 2010: 13).

Por eso, la necesidad de alentar las relaciones de reciprocidad *adentro* del aula universitaria y también *afuera*, en las aulas del secundario, propiciando actividades que posibiliten el “entre todos”, porque la política implica aprender a estar juntos en situaciones que desarrollen el espíritu de comunalidad que no ignora el conflicto pero lo aborda discursiva y argumentativamente.

Si provocamos las capacidades de controversia con uno mismo, a las que denominamos *pensar*, y de controversia con los otros, a las que denominamos *debate* (Marchart, 2009), asistidos siempre por la comprensión de teorías y contextos, estaremos vinculando la formación académica con la formación profesional. Y esta formación tiene que posibilitar la inserción de los alumnos en la realidad social para que puedan comprender y hacer frente a los problemas e injusticias de la vida diaria (Torres Santomé, 2001).

Nos cabe, a la vez, la responsabilidad de evitar que el enfrentamiento de nuestros jóvenes con la dureza de la realidad provoque angustia paralizante, desesperanza inmovilizadora y solipsismo

intelectual. Por eso Torres Santomé (2000, 2001) nos invita a recurrir a la historia para sostener un “currículum optimista” que recupere las luchas de los sectores más desfavorecidos en sus conquistas progresivas. Porque más allá de las miserias enfrentadas, se han logrado reivindicaciones sociales y en sus narrativas podremos mostrar a los “nuevos” la posibilidad y la esperanza. La cohesión de las fuerzas oprimidas ha logrado, en oportunidades, desbaratar el poder de los poderosos como en el caso de las luchas de los obreros, o de las mujeres, o de los grupos homosexuales. Un currículum optimista nos compromete a incluirlos como temáticas de análisis, discusión y crítica.

Mantendremos vivas de esta forma, las posibilidades para movilizar a nuestros jóvenes hacia la utopía, tal como la imaginaba Bourdieu (2002).

Voy a usar palabras de Freire (1974) para plantear finalmente dos preguntas:

¿Qué somos en esta profesión si no podemos proteger los sueños para el futuro? ¿Qué somos, si cansados de las luchas nos sentamos abatidos, sin pensar que la desesperanza es esperanza que perdió su rumbo?

La perspectiva didáctica en el cambio de la formación docente

He señalado que la incorporación de espacios de Práctica no garantiza por sí misma la transformación de la formación, porque necesitamos un cambio que vaya más allá de la inclusión de materias o espacios curriculares. Siguiendo las palabras del maestro, (Stenhouse, 1990) la transformación será posible desde el corazón y la comprensión de los docentes, capaces de *reflexionar* sobre su propia *práctica de enseñar*: el cambio es didáctico, a través de una enseñanza que puede ser reflexionada y transformada desde una profesionalidad crítica, fundada en la investigación. Y la reflexión se aprende a través de una toma de conciencia sobre la acción y sus consecuencias. Reflexionar sobre lo que hemos hecho implica una mirada retrospectiva, reflexionar sobre la acción es volver a pensarla desde una memoria reflexiva (Bárcena, 2005). Hemos comprobado que no mejora la calidad de la enseñanza con las soluciones que dieron los expertos a partir de la década del noventa. Pero a la vez, hemos seguido por investigación, el impacto positivo en el aprendizaje, de una enseñanza de base epistemológi-

ca y ético-política centrada en cuestiones notables de la enseñanza: la evaluación recursiva en la base de la enseñanza; el diseño de los instrumentos de la cultura para facilitar la apropiación del saber; el enfoque investigativo del aprendizaje; las relaciones de reciprocidad en el aula; los formatos de la participación genuina, la argumentación permanente y la discusión esclarecedora (Pruzzo, 1996, 2002d, 2004c, 2005, 2009^o). La reflexión, como actividad intelectual implica un largo aprendizaje que se puede realizar solamente cuando hemos hecho u observado la *acción*, y no cuando nos las han contado. Se aprende en la *práctica* en la que los agentes sociales, actúan e interactúan y pueden juzgar sus acciones desde la memoria reflexiva.

En síntesis, la característica de nuestra investigación activa es la de haber cohesionado equipos interdisciplinarios de docentes de la universidad y de la escuela secundaria, como una forma de asegurar el aprendizaje de los alumnos del secundario, favorecer la profesionalización docente y asegurar para los estudiantes del profesorado un espectro ampliado de aprendizajes, amalgamando Teoría y Práctica en su formación (Pruzzo, 2002).

A manera de síntesis: la salida de la caverna

En el cierre de este trabajo voy a desarrollar una bella metáfora, rescatada por Bárcena (2004) a partir del Mito de la caverna de Platón (2003). El autor nos presenta a un grupo de esclavos, encadenados en el fondo de una caverna de manera de no poder volver sus cabezas y permanecer de espaldas a la salida, mirando el fondo de la caverna. Atrás de ellos, hay una hoguera encendida y hombres que pasan frente a ella portando los objetos más diversos. Los hombres encadenados sólo pueden ver sobre la pared, las sombras que proyectan los hombres y los objetos y aprenden a convivir con ellas. Cuando uno de los esclavos logra escapar, se enfrenta a la insólita iluminación del exterior que hiere sus ojos, paralizándolo por el miedo. Ciego aunque vidente, no puede entender ese mundo nuevo y desconocido, que va descubriendo poco a poco en la majestuosidad del paisaje, el follaje de las plantas, la tranquilidad del agua cristalina y el estallido de colores provocados por el sol. Descubre el mundo, más allá de las sombras conocidas. Cuando vuelve a comunicar a los esclavos su descubrimiento, ellos

prefieren seguir encadenados asidos a la seguridad de lo cotidiano.

Platón (2003) nos presenta la caverna como el lugar en el que sólo se perciben las apariencias de las cosas y Bárcena (2005) recupera la metáfora para la práctica de la enseñanza:

“Cavernas hay muchas y su dilema es que aunque en ellas podemos vivir, los víveres y alimentos están en el exterior, donde el individuo hace de verdad su experiencia y donde cualquier cosa puede ocurrirles. La cultura es una de esas cavernas. Y por eso las cavernas se han llegado a convertir en centros de enseñanza y aprendizaje. Lo que hay dentro de la caverna, aquello que se dice y que se explica remite a lo que está afuera, pero no es la misma clase de práctica, ni la misma experiencia. Los adultos, tras haber realizado su propia experiencia, la transmiten a los jóvenes para evitarles que tengan que recopilar la información necesaria para vivir, proporcionando una guarida, un espacio de seguridad protector... No es posible transmitir a otro el acontecimiento de la propia experiencia, sino solamente su huella, apenas un murmullo” (Bárcena, 2005: 139).

La metáfora es clara: nuestra universidad puede elegir transformarse en la guarida segura para nuestros estudiantes del profesorado, o puede asumir la responsabilidad de ayudar a los nuevos a introducirse en la realidad y en ese acontecimiento único, hacer su propia experiencia y aprender, desde la teoría y desde la práctica, a ser docentes.

Nota

- 1 Véase Habermas (1989); Gadamer (1991); Stenhouse, (1987); Carr (1988); Bárcena (2005); Kemmis (1988); Schwab (1969); Bernstein (1979); Elliot (1990).

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1998). *El hombre sin contenidos*. Barcelona, Altera.
- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- ARENDT, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- BARCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós.
- BERNSTEIN, R. (1971). *Praxis y Acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid, Alianza Editora.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona, Laertes.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación Acción en Educación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GADAMER, H.G. (1977). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España, Ediciones Sígueme.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- KEMMIS, S. (1990). “Introducción”, en CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona, Laertes.
- PLATÓN (2003). *La República*. Madrid, Editorial Gredos.
- PRUZZO, V. (2010). “La formación docente como acción política”, en *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año I, Nº 1. Mar del Plata: 43-54.
- PRUZZO, V. (2009a). “Los retos a la Didáctica General: sin didáctica no hay didácticas”, en *III Jornadas Cuyanas de Didáctica, prácticas y residencias en la formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- PRUZZO, V. (2009b). “Las Prácticas: dimensión política de la Formación Docente”, en *V Jornadas de Formación Docente*. Conferencia central, Universidad Nacional de Catamarca.
- PRUZZO, V. (2008). “El lugar de la Práctica en la Formación Docente”, en *Jornadas de Trabajo. La Formación Docente en la UNSL: estado de situación y perspectivas*. Universidad Nacional de San Luis.
- PRUZZO, V. (2005). “La Didáctica en la Formación Docente”, en *Jornadas Nacionales para maestros de Didáctica de la Formación Inicial de Maestros*. Administración Nacional de Educación Pública, ANEP. Montevideo, Uruguay.
- PRUZZO, V. (2004a). “Un tema abierto a la polémica: los aportes de la investigación a la práctica educativa”, en Porta, L. y Alvarez, Z. (Coords.) *La formación del profesorado a debate: Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Editado por GICIS. Mar del Plata.
- PRUZZO, V. (2004). “Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción”, en *XV Encuentro Estado de la Investigación Educativa*. Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. CAYC y T - CONICET Córdoba.
- PRUZZO, V. (2004). “Las prácticas de la enseñanza que dificultan la comprensión”, en *ANUARIO de la Facultad de Ciencias Humanas*, Año VI, Nº 6, EDULPam.
- PRUZZO, V. (2003). “La formación docente: de las tradicionales observaciones al nuevo dispositivo de análisis (DAC)”, Cide REDUC Centro Coordinador de la Red

Latinoamericana de Documentación e Información Educativa, Córdoba.

PRUZZO, V. (2002a). *La transformación de la formación docente: de las tradicionales residencias docentes a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

PRUZZO, V. (2002b). "La formación del profesorado. Aportes críticos al dispositivo de análisis de clases (D.A.C.)", en *Revista Horizontes Educativos*. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

PRUZZO, V. (2002c). "Didáctica universitaria", en *VI Coloquio de Investigadores en Educación "La Didáctica Universitaria en la formación de profesores"*. Comisión Organizadora de Encuentros Internacionales e interregionales de Investigación en Educación y la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío. Conferencia comentada por el DR. Carlos Moya Ureta de la Universidad de Los Lagos. Chillan, Chile.

PRUZZO, V. (2001a). "Some innovations based on the interaction: University-school", en colaboración. *46th World Assembly ICET Teacher Education: The Challenges of Change*. Chile.

PRUZZO, V. (2001b). "Reflections about practice in teacher training", en *La formación de profesores. Los desafíos del cambio*. En colaboración. International Council on Education for Teaching. 46th. World Assembly. Editorial Santillana, Santiago. Chile.

PRUZZO, V. (2001c). "La transformación de la formación docente", en *Revista Praxis Educativa*. Año V, N° 5. Santa Rosa: 3-4.

PRUZZO, V. (2001d). "Formación docente: una mirada sobre el siglo XX", en *Revista Praxis Educativa*. Año V, N° 5. Santa Rosa: 40-59.

PRUZZO, V. (2001e). "Formación del profesorado: aportes críticos al DAC", en *XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa. La Pampa.

PRUZZO, V. (2001f). "Articulating schools and teacher training. The use of CAD (Class Analysis Device): A further step from traditional class observation", en colaboración. En *La formación de profesores. Los desafíos del cambio*. International Council on Education for Teaching. 46th. World Assembly. Editorial Santillana. Santiago. Chile.

PRUZZO, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

PRUZZO, V. (1998a). "La transformación de la formación docente: un caso, el profesorado de inglés", en *Revista Praxis Educativa*. Año III, N°3. Buenos Aires: 69-76.

PRUZZO, V. (1998b). "The impact of action reserch on Teachers" en *6th Braz-Tesol. National Convention*. En colaboración. Recife, Brasil.

PRUZZO, V. (1998c). "The impact of action research on teachers' professionalization", en *Congreso Anual de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés*. En colaboración. Bahía Blanca.

PRUZZO, V. (1998d). "Profesorado students in the role of high school assistant teachers, an action-research focus on teacher training", en *5th International IATEFL -International Association of Teachers of English as a Foreign Language- Conference*. En colaboración. Chile.

PRUZZO, V. (1998e). "La profesionalización docente: un dispositivo para la reflexión", en *Anales del Encuentro*

Nacional de Formación Docente, 21 al 23 de Octubre de 1998. Facultad de Formación Docente en Ciencias. Universidad Nacional del Litoral - UNESCO. Santa Fe.

PRUZZO, V. (1998f). "La investigación educativa para la Transformación de la Formación Docente", en *5° Conference of the International Association Teachers of English As a Foreign Language-IATEFL*. Coautora: Silvia Siderac. Santiago de Chile.

PRUZZO, V. (1998g). "Educational Research for transforming reacher training", en *5Th International IATEFL -International Association of Teachers of English as a Foreign Language*. Coautoras con Araceli Fernandez. Santiago de Chile.

PRUZZO, V. (1998h). "Action research in teacher training transformation". Co-autora Celia Coll, en *European Conference on Educational Research*. Universidad Ljubljana. ESLOVENIA.

PRUZZO, V. (1998i). "Action research in teacher trainging transformation", en *Revista Larrarutbildning och Forskning. I Umea Teacher Education and Research*. UMEA. Suecia.

PRUZZO, V. (1997a). "Transformando la formación docente". Co-autora Graciela Di Franco, en *Actas de las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. UNLPam, Santa Rosa.

PRUZZO, V. (1997b). "Perspectiva epistemológica en la transformación de la formación docente", en *Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos*. Cuba.

PRUZZO, V. (1997c). "La investigación-acción para la transformación de la formación docente". Co-autora Silvia Siderac, en *European Conference on Educational Research*. Frankfurt, Alemania.

PRUZZO, V. (1997d). "Las ayudantías en la transformación de la formación docente de los futuros profesores de Inglés", en *Primer Encuentro Regional de Profesores de Universitarios de Inglés*. Santa Rosa, La Pampa.

PRUZZO, V. (1996a). *Biografía del fracaso. Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

PRUZZO, V. (1996b). "Nuevas perspectivas para el diseño curricular crítico", en *Primer Encuentro Latinoamericano de Educadores Universitarios*. Universidad Ramón Rodríguez. Universidad Central de Venezuela. Conferencista en el foro: Currículum Universitario como propuesta de emancipación. Caracas, Venezuela.

PRUZZO, V. (1994). "La formación docente en el contexto socio-político de la actualidad", en *Congreso sobre Políticas Educativas y Culturales*. Ministerio de Cultura y Educación. Santa Rosa, La Pampa.

PRUZZO, V. (1990). "Evaluación curricular de la formación Docente", en *IV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam*. Santa Rosa, La Pampa.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós.

SCHWAB, J. J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.

Fecha de recepción: 20/10/2009
Primera evaluación: 17/11/2009
Segunda evaluación: 20/12/2009
Fecha de aceptación: 20/12/2009