

Buenas prácticas en la enseñanza universitaria. Aspectos epistemológicos, culturales y didácticos.

Mg. Claudio Altisen
claudioaltisen@gmail.com

Rosario, Abril de 2018

UNA CLASE INESPERADA.

Mates de por medio, un profesor de introducción a la filosofía en primer año de universidad prepara la clase en su casa. Entre mate y mate, piensa en cómo explicará unos temas complejos de ética y política, a un grupo de estudiantes sin formación previa en filosofía. Así, mientras repasa textos de autor, su mente va y viene tratando de escoger las palabras... para eso baraja unos sinónimos que considera más cercanos al vocabulario de los jóvenes estudiantes, de quienes lo separan las canas que asoman en su sien. También dibuja en su mente el esquema que imagina trazará en el pizarrón durante la clase. Incluso, a sabiendas de la escasez de libros (y de las ganas de no pocos jóvenes por tomarse el trabajo de leerlos) busca sitios en la web para que accedan a los textos con facilidad, y videos en Youtube pensando en aquellos que rehuirán la lectura si no encuentran aliciente para encararla. Es que sabe, como Sócrates, que soplándole a los recién llegados tal vez resuene un Platón.

Unas horas después, en el aula dando clase, explica un problema ético tratando de acompasar sus movimientos corporales, sus desplazamientos, sus ademanes y sus palabras, con las miradas y los gestos y las palabras de los alumnos, tratando de captar su atención. En un momento sucede que el comentario de un estudiante dispara en el profesor el recuerdo de una picante anécdota referida a un amigo suyo, y se le ocurre improvisar usándola de ejemplo gracioso. La empieza a contar y, para su sorpresa, un estudiante del fondo interrumpe gritándole a otro que se sienta adelante: “¿¡Viste!? Escuchá, vos”... El aludido reacciona y, entonces, se desata una discusión muy áspera entre dos grupos de alumnos. El resto observa en silencio. El profesor advierte que, de manera inesperada, la anécdota puso en manos de los estudiantes el picaporte para abrir una puerta de entrada al tema, por un costado que nunca hubiera imaginado; a la vez que el revuelo develó una hasta entonces inadvertida tensión entre grupos en el aula.

El profesor no sólo no perdió la calma, sino que se entusiasmó. Dejó sus apuntes en el escritorio para venir a sentarse entre los dos grupos y, sin perder de vista el tema (aunque dejando caer la secuencia que tenía planeada), continuó la clase en conversación con todos los alumnos a partir de la discusión desatada entre los dos grupos.

El asunto no paró ahí. A la semana siguiente, los alumnos (todos, y no sólo los de los dos grupos) continuaban debatiendo el tema con entusiasmo, pero ya sin asperezas. Lo siguieron discutiendo entre ellos durante toda la semana, y también se comunicaron con el profesor por email para solicitarle bibliografía sobre el tema. En esos emails el profesor aprovechó para recomendarles los videos que había seleccionado en Youtube.

Desde aquel memorable episodio, las clases siguientes fueron más interesantes y conversadas... aunque no siempre sin rispideces. Como en la vida misma.

1.- ¿Qué hacen los buenos profesores?

Se conducen como profesionales de la atención a la singularidad del educando. No se comportan como operarios de una suerte de industria educativa destinada a fabricar alumnos por hornadas.

Es que los buenos profesores toman decisiones creativas. Decisiones orientadas a hacerse cargo de crear lo que creen, en vez de contentarse con hacer caso a lo ideado por otros. En consecuencia, el compromiso profesional del buen docente es tenso porque es problematizador de la legaliformidad de sus prácticas, dado que se resiste a la mera aplicación nomotecnológica. En tal sentido, la suya es una práctica socio-política que denominamos “buena”, porque no cancela la emergencia del sujeto. Y el sujeto emerge como toma de postura *en* la realidad donde se encuentra. *“El funcionamiento de la realidad no se usa pues para derivar proposiciones tecnológicas, sino para comprender cómo actúa una realidad que se quiere transformar”* (Contreras, 1994, p.38).

Los buenos profesores comprenden los problemas singulares que plantea su práctica, y desde esa comprensión fundamentan las decisiones contextualizadas que toman. Dicha fundamentación guarda relación con los supuestos que subyacen en su toma de postura: a. teorías aprendidas, b. creencias, y c. experiencias. Esto, a su vez, nos permite señalar que los buenos profesores producen conocimiento revisando sus propias prácticas. En otras palabras: la práctica docente es una construcción subjetiva, y los buenos profesores la asumen y la ejercen... en las contingencias de su trayecto formativo: desde cuando eran estudiantes, pasando luego por su formación inicial y durante el ulterior desarrollo profesional. Lo que van aprendiendo (por internalizado) en ese trayecto, tiene alta incidencia en sus prácticas. Es así que en contextos asistemáticos surge lo internalizado, y no la teoría.

Los buenos profesores no se acotan a la ciega aplicación de la teoría, sino que se ponen a cargo de ejercer la mirada sobre sus prácticas desde las teorías, asumiéndose, así, como sujetos reflexivos en continua formación. Esto mismo nos permite destacar otros aspectos; a saber:

- La práctica no sucede en el vacío, sino con otros. En tal sentido, es una construcción conjuntamente subjetiva y social.
- En tanto que construcción, implica la revisión de los mandatos sobre la profesión y sobre las tradiciones en la formación docente.

Los teóricos han estudiado la “buena enseñanza” de los “buenos profesores”, a sabiendas de que las conciencias sólo se ponen a cargo de pensar lo que sus cuerpos ya han cumplido; es decir: flexionando sobre sus pasiones (“re-flexionando” sobre lo que hacen). Así entonces:

- Según el historiador norteamericano Ken Bain, los buenos profesores: 1. saben relacionarse creando un clima favorable para el trato mutuo, 2. están al día en el conocimiento de su disciplina y de otras también, 3. preparan las clases con dedicación y 4. dan clases con confianza y respeto para con los estudiantes, exigiéndoles mediante desafíos intelectuales.
- Otro norteamericano, el filósofo Gary Fenstermacher, interesado en la política de la enseñanza, subraya que los buenos profesores son aquellos que cuestionan sus propias prácticas a partir de la pregunta: *“¿qué sentido tiene para estos, esto que doy?”*. Esa es una pregunta que apunta a la coherencia ética y a la razonabilidad de las prácticas docentes en las aulas. Ahora bien, para esa pregunta no hay respuesta pasteurizada, dado que en verdad son muchas las formas de encarar la enseñanza para llegar a ser un buen profesor:

“No hay recetas infalibles y puede ocurrir que no siempre las cosas salgan como uno desea. (...) No se debe adoptar un enfoque de la enseñanza sólo porque se ajuste al espíritu de la época o porque funcione bien en su aula o porque la junta escolar o el director de la escuela lo promulguen. Esos son fundamentos débiles e insuficientes

para la elección crucial sobre el modo de enseñar. De modo que, finalmente, si usted tratara de integrar su propio enfoque de la enseñanza (...) para hacerlo quizá deba faltar a la pureza teórica (...) e indagar profundamente en lo que la criatura humana piensa que sabe, y también dentro de usted mismo a fin de averiguar qué significa para usted lo sabido y cómo lo vivirá. Y a eso deberá hacerlo por sus alumnos, ante sus alumnos, para que ellos puedan ver las 'maneras' de una persona educada, y puedan elegir si quieren formarse según ese modelo. Entonces usted habrá llegado a ser un auténtico docente” (Fenstermacher, 1998, p.115).

- Otro norteamericano más, el matemático David Perkins, subraya la importancia del compromiso de los docentes con sacar adelante una escuela “inteligente”: centrada en prácticas orientadas a informar y motivar a los alumnos, las cuales se establecen en base a una reflexión retroalimentada desde la interacción con los alumnos. En definitiva, para Perkins se trata de gobernar situaciones, lo cual es congruente con que desde un punto de vista psicológico, el enfoque de este matemático del MIT especializado en inteligencia artificial, es cognitivo-conductual.
- El psicólogo norteamericano Philip Jackson fue el primero en enunciar el concepto de “curriculum oculto”, el cual hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares. Según Jackson, los buenos profesores conocen el curriculum oculto del lugar donde trabajan y saben desenvolverse con él. En tal sentido, los buenos profesores se apartan de las “acciones rutinarias” y despliegan sus prácticas como “acciones reflexivas”, otorgando valor al aprendizaje implícito. Para lograrlo, se fían de su sensibilidad, interpretan las situaciones concretas acaecidas en su trabajo y, a partir de eso, organizan responsablemente su tiempo, se hacen accesibles para los alumnos, ejercen la autoridad como apasionados guías intelectuales, y despliegan una esmerada capacidad de explicación. Su interés se centra en lo que sucede... en lo que sucede en las aulas reales.

“Las incertidumbres de la vida del aula no se limitan a los acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas, si no a la mayoría, de las decisiones del docente. (...) El docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación. En suma, debe ‘tocar de oído’. Cuando los profesores examinan retrospectivamente las actividades del día y valoran el acierto de sus acciones, los criterios que aplican a su gestión no están limitados al logro de unos objetivos educativos.” (Jackson, 1998, p.197-198).

“Con frecuencia, las personas interesadas en aplicar en la práctica docente la teoría del aprendizaje o el punto de vista de la ingeniería se proponen como objetivo la transformación de la enseñanza desde algo parecido, en términos generales, a un arte o algo semejante, en los mismos términos, a una ciencia. Pero no existen datos sólidos que indiquen que semejante transformación sea posible ni deseable. (...) Objetivo igualmente razonable, ... es alcanzar una comprensión del proceso docente tal como se desarrolla generalmente, antes de hacer un esfuerzo por cambiarlo. A medida que aprendemos más sobre lo que sucede en esas colmenas densamente pobladas de actividad educativa, puede que tratemos de conservar, en vez de transformar, cualquier grado de arte que contenga la tarea del profesor.” (Jackson, 1998, p.205).

También para otros pedagogos son buenos profesores quienes ejercen la enseñanza como “un arte”. Tal es la perspectiva, por ejemplo, de los psicólogos norteamericanos Seymour Sarason y Don Finkel, o del pedagogo argentino Alejandro Spiegel. Al respecto, y echando mano del psicoanálisis, podríamos decir que la práctica es un arte en tanto que es un modo de producir sentido, al menos del mismo nivel que el del saber gozado por los psico-técnicos de la educación cognitiva y conductual. Arte es en sí mismo el nombre de un nudo de lo real y del sentido. Es el sentido, sentido. Resonancia del cuerpo. Es decir, inserción fáctica en la comunidad de experiencia, en la que cada quien es alguien hecho por el sedimento de las huellas de lo vivido. Diciendo esto intentamos señalar que el buen docente crea una gestualidad (que podemos denominar teatral o sinfónica, según la metáfora que se prefiera) para significar algo de lo irrepresentable, especificando los afectos en la producción discursiva, para ofrecer así la posibilidad de cambiarlos. Esto nos pone de cara a la siguiente pregunta.

2.- ¿Qué supuestos sostienen sus prácticas?

El arte de la enseñanza pasa por saber qué hacer con los supuestos... ¿Para qué? Pues para producir el conflicto cognitivo que de ocasión al aprendizaje. Los buenos profesores lo saben y es lo que hacen: propician la desestructuración del sujeto del sentido común, para dar pie a la posibilidad de acompañar la reestructuración del sujeto epistémico. Ahora bien, como no se puede enseñar lo que al menos no se intenta, los buenos profesores están atentos a los propios supuestos sobre los que reclinan sus prácticas.

Preguntarse por qué y para qué enseñar, implica analizar los propios supuestos básicos subyacentes. [concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación y las relaciones sociales] (...) Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene. (...) ¿Para qué nos sirven? (...) Para revisar nuestra práctica... (...) Para poder analizar críticamente los fundamentos de las propuestas... (Sanjurjo y Vera, 1998, p.16)

Pensar en los supuestos, entonces, equivale a preguntar: ¿Qué es lo que está detrás de las elecciones que hacen los buenos profesores? Y al respecto podríamos decir que hay una suerte de adhesiones temáticas subyacentes, preferencias, recurrencias... Un tejido matricial que brinda continuidad y sostén, “in situ”, de acuerdo a la dinámica temporal de relación entre lo empírico (lo externo que afecta), lo analítico (lo interno que pugna por articularse), y lo temático “contextuado” (como toma de postura integradora de los otros dos elementos antes mencionados).

Esto que expresamos de manera esquemática, no es simple: ni binario ni lineal. Antes bien, refiere a una dinámica compleja y no exenta de ambigüedades y contradicciones. De ahí las dificultades en la objetivación, explicitación y análisis crítico de los supuestos básicos subyacentes. Así, entonces:

No se trata de abrir juicios valorativos sobre los propios supuestos, o sobre los ajenos, sino de hacerlos explícitos, hacerlos concientes, de manera que podamos organizar nuestra práctica coherentemente. (...) A veces actuamos como si adhiriésemos a concepciones muy distintas de las que explicitamos, otras veces no nos reconocemos en nuestros propios supuestos. Los supuestos básicos subyacentes, en general son solidarios entre sí, están articulados de diversas maneras, forman una compleja trama en la que se pueden encontrar coherencias que tienen que ver con la solidaridad señalada e incoherencias que dan cuenta de las complejas articulaciones. (...) Pero muchas veces nos encontramos con que tanto nuestra práctica como algunas teorías dan cuenta de representaciones contradictorias entre sí, articuladas por complejas justificaciones. (Sanjurjo y Vera, 1998, p.16-17)

Estas puntualizaciones nos llevan a considerar la complejidad como característica constitutiva de las prácticas docentes. Cada quien obra en referencia a concepciones solidarias de otras concepciones más amplias: psicológicas, epistemológicas, pedagógicas, etc. Es decir que las prácticas son multi-referenciales. Y esa multiplicidad se juega en la inmediatez (de una situación que exige tomar decisiones sin poderlas diferir), en la simultaneidad (de situaciones en las que pasan muchas cosas a la vez), desde la singularidad y en la imprevisibilidad. En otras palabras, se juega en un conjunto de experiencias, que suceden en los nudos de la trama de una compleja red socializadora, que escapa a la captura normativa... lo cual hay que saber percibir y analizar.

*De ese modo, se fue conformando una perspectiva heterogénea de análisis que concibe el curriculum como un modo de organización de la vida social en la escuela y una realidad institucional que moldea la experiencia de docentes y alumnos. (...) **Influencias**... que no están explicitadas ni formalmente reconocidas. (...) Pueden implicar aprendizajes importantes. (...) Lo que nos muestra es que podemos pensar el curriculum como un proceso social [como articulación de prácticas diversas] (...) Que la enseñanza sea un proceso indeterminado no significa que nada pueda decirse de ella antes de realizarla. Los docentes deben trabajar para clarificar y comunicar las bases sobre las que toman decisiones, los supuestos y los fundamentos para elegir una opción u otra de acción. (Cfr. Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.64, 66, 162)*

La práctica “ex-siste” ahí donde el sujeto se “ex-pone” al goce *afectado* por el discurso que lo aloja y lo coloca en un cierto ordenamiento de los lazos sociales, que es donde puede resultar reconocido. Reconocido a partir de su “interacción activa” con el medio. Desde una perspectiva piagetiana, podríamos decir que, para propiciar esa dinámica, es necesario generar “conflicto cognitivo”. Vale decir que el docente no sólo teje un plan de acción, sino que lo hace para destejer la red de sentido común. Busca conmover las estructuras que tienden a fijarse y repetirse. Y su práctica da cuenta de eso, toda vez que él mismo no se rigidiza, sino que se da permiso para desestructurarse. Es que un buen profesor es el primer practicante de los procesos metacognitivos que pretende para los alumnos a su cargo. Llegados a este punto, resulta relevante acceder a la siguiente pregunta...

3.- ¿Cómo analizar reflexivamente las propias construcciones metodológicas?

Para esbozar una respuesta, conviene comenzar por correrse del foco puesto ya sea en el docente o en el alumno, para venir a enfocarse en “*la clase*” entendida como eje articulador de la teoría y la práctica... En tal sentido, el aula es central, porque la clase es el dispositivo pedagógico que articula de manera contextualizada, narratividad y grupalidad.

Esto supone volver a pensar a la educación como una preocupación centrada en lo político, lo social y lo cultural, con el propósito de elaborar nuevas prácticas... alejadas del modelo aplicacionista. En eso ocupa un lugar central la **narración** (Cfr. Litwin, 2008, cap. 1). Porque de lo que se trata es de interpretar las decisiones intencionales y contextualizadas de los docentes. Lo cual -según Jakson- supone atender a tres *momentos reflexivos*: a.- preactivo (¿qué haré?), b.- interactivo (¿qué estoy haciendo aquí con esto: los emergentes?), y c.- posactivo (¿qué hice?). Tres momentos que habilitan la comprensión de lo que sucede en el aula, como sustento para la construcción de la clase desde la interpretación de la manera en que interactúan el lenguaje y la subjetividad, con la historia, el poder, la autoridad. En otras palabras: el alojamiento subjetivo en la comunidad de hablantes. En definitiva, se trata de pensar en la relación entre trazo singular (narrativo) y trama vincular (grupala). Relación que afecta también a los contenidos... trazo y trama.

Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. (Camilloni, 1998, cap. 4).

En efecto, la estructuración del campo y el recorte disciplinario, nos ponen de cara a la transposición didáctica entendida como trabajo de transformación adaptativa del dispositivo “clase” a los sujetos, y no al revés. Dicho de otra manera: consiste en construir el mensaje pedagógico... a sabiendas de que toda traducción es infiel al pensamiento original, cuanto menos porque la pedagogización es una simplificación artificiosa que también implica un mensaje político y moral. Podemos decir que no es la creación de un discurso científico, sino la de un discurso *sobre* la ciencia (Cfr. Girvtz y Palamidessi, 2006, p.34 y 35). Es una objetivación... expresada en una narratividad reflexiva. Por otra parte, con esto estamos diciendo (de manera somera) que no hay lo objetivo, pero si la objetivación mediante narrativas que se dan en la intersubjetividad; es decir: en el entramado, que constituye al tejido, que se expresa como texto... Esto es valioso porque narrar (conversando, dialogando) dispara procesos reflexivos que no deberíamos perder de vista.

*¿Qué convierte a una clase en una experiencia memorable?
¿Qué sentidos adquieren lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica?
(...) Identificamos la existencia de una didáctica basada en tres dimensiones que se constituyen mutuamente: la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la dimensión moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva. (...) Solicitamos la opinión de los alumnos, para ayudar a la participación y alentar el debate. Luego, debemos tratar de que la opinión se fundamente, de que se encuentren o construyan razones y criterios. (...) En cualquier caso, sostenemos el valor de revisar los errores, reconstruir las prácticas y no abandonar el camino de la crítica reflexiva, para seguir alimentando la teoría con las mejores propuestas de enseñanza. (Litwin, 2008, p. 34-42).*

El camino de la “crítica reflexiva” que no debemos abandonar, recupera las potencialidades del sujeto en su vocación creativa originaria hacia la producción de nuevas regiones de conocimiento, con sentido de pertinencia histórica e implicancia social. Esto supone comprender que el sujeto concibe, expresa y da sentido a su mundo desde sus narrativas y en la narrativa socio-cultural. Equivale a decir que en el reconocimiento y la “re-de-construcción” de sentido, el protagonista es el sujeto, con su sentir y en relación con su realidad. Lo cual a su vez implica un alejamiento de la lógica del positivismo, poniendo énfasis en el educador como “*trabajador de la cultura*” (con conciencia de la relación que existe entre la educación y la reconstrucción de la cultura). Podríamos hablar entonces de una didáctica “no-parametral”, que se hace echando a andar una reflexividad decolonialista, en pos de elaborar la propia historia para venir a ser sujetos de la misma. (Cfr. Quintar, 2008, p.6).

La fuerza “potenciadora” del pensamiento decolonial, consiste en que es un pensamiento de replanteo de nuestros supuestos. Es un pensamiento ético-político, asumiendo que somos hijos de un pensamiento del que aún no somos su pensador y que, aunque lo vamos pensando un poco, nos va quedando sin pensar mucho más. Por eso, entonces, hay que replantear sin cesar. Haciendo cuerpo las teorías. En lo referido a la práctica docente, esto es: “historizar” el aula, en el sentido genealógico de Foucault: ¿cómo se fue construyendo este presente? ¿Cómo llegamos hasta acá y así?

4.- Bibliografía.

- Camilloni, A. W. de; Davini, C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal ediciones.
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jakson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. y Vera, M.T. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo sapiens.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no-parametral: sendero hacia la decolonización*. México: IPECAL.

Sobre el autor: **Claudio José María Altisen.**

Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación; Lic. en Humanidades y Ciencias Sociales; Lic. en Psicología; Magister en Educación, Psicología e informática; Doctorando en Humanidades con mención en Ciencias de la Educación; Diseñador Gráfico; Mediador. *Contacto:* claudioaltisen@gmail.com