

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION
SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Resumen

En el marco de la investigación que el equipo de cátedra de Didáctica IV lleva a cabo para el bienio 2017-2019, presentamos las primeras elaboraciones que constituyen un marco analítico -y a la vez de referencias- desde el cual, junto a los aportes teóricos que rescatamos de colegas investigadores y autores del campo de la Didáctica, analizamos la presencia de las PPS (Prácticas Profesionales Supervisadas) en los planes de estudio universitarios del Profesorado en Ciencias de la Educación creados o modificados en los últimos 25 años.

Palabras clave: educación superior practicas profesionales

Abstract

In the framework of the research carried out by the teaching team of Didactics IV for the 2017-2019 biennium, we present the first elaborations that constitute an analytical framework - as well as references - from which, together with the theoretical contributions that we investigated the presence of the PPS (Supervised Professional Practices) in the university curricula of the Faculty of Education Sciences created or modified in the last 25 years.

Keywords: higher education professional practices

1. Las prácticas de enseñanza

1.1. Las prácticas de enseñanza en la práctica docente

Asumimos la concepción que concibe a la práctica docente como una práctica social. Desde este paradigma, nos abocamos a caracterizar las prácticas de enseñanza de los docentes y a plantear algunas distinciones entre éstas y las de los estudiantes en situación de práctica profesional supervisada en procesos de formación, es decir, las de los practicantes.

Adherimos a las concepciones que conciben a *la enseñanza como una intervención social* (Camilloni, 1996), como una intervención intencionada en el campo de las prácticas sociales. Al enseñar se interviene en las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones, y ello a la vez, implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa relación. Este punto de vista se sostiene a la vez en considerar que al enseñar se propone un lugar para el agente en el campo en el cual éste juega, que se posibilita un cierto grado de participación en la posesión del capital cultural, que se subraya un punto de vista de lo social entre todos los puntos de vista posibles. Y desde aquí definimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados.

Por eso al intentar un acercamiento a su comprensión no sirven las miradas uniformes, ni las certezas rotundas, ni los perfiles definidos, ya que en este sentido, las prácticas de enseñanza se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico.

A su vez, las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas, son parte de las prácticas escolarizadas. La dimensión de la institución escolar cobra aquí importancia. Si bien lo que una determinada institución configura de esas prácticas es en sí mismo un universo de lo particular, las cuestiones del habitus escolar se presentan como un caso genérico de determinación de prácticas sociales que requiere ser considerado al momento de pretender interpretarlas.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

“Los sujetos intervinientes en la situación didáctica no son abstractos, ni sus prácticas como docente o alumno están descontextuadas: son parte de las prácticas sociales escolares de una institución particular en un momento sociohistórico determinado” (Barco, 1989, p.2).

Hay algunas notas distintivas de este tipo de práctica social que son las prácticas de enseñanza que plantearon diversos autores y que, rescatando a algunos de ellos, a continuación enumeramos:

- en tanto se consideran como una intervención dirigida, adquieren la constitución de ser una actividad *intencional de transmisión cultural* (Davini, 2008) que incluye como rasgo central el *compromiso de dos personas*, una que tiene un dominio más amplio de ciertos conocimientos y habilidades y otra que posee un dominio menor (Fenstermacher, 1989) lo que necesariamente genera una situación de *asimetría inicial* (Feldman, 2004);
- suponen un tipo de *mediación pedagógica* (Davini, 2015) en la que quien enseña no es centro de la práctica sino mediador entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y la características de los sujetos;
- es una práctica *contextualizada* no solo con referencia a un espacio en particular sino y, sobre todo, por un *contexto cultural* que incluye nociones, supuesto previos, expectativas y todas aquello que no solo influye en la actividad sino también en cómo la determinan e interpretan los actores sociales vinculados (Jackson, 2002);
- es una práctica *regulada* (Feldman, 2010) por concretarse al interior de los sistemas educativos cuyo control corresponde al Estado y cuya finalidad explícita es garantizar la apropiación de un conjunto de saberes preestablecidos por las comunidades intervinientes, aunque, como actividad práctica, esto solo se pueda traducir en un *intento* de favorecer los aprendizajes, ya que el hecho de que un docente enseñe no significa necesariamente que un alumno aprenda (Gvirtz & Palamidessi, 1998; Basabé & Cols, 2007);

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

- se inscriben en el tipo de prácticas que *promueven lo humano y construyen humanidad* (Meirieu, 2001);
- expresan *entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden*: (Edelstein & Coria, 1995) epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, y por ello, adoptan diversos modos de manifestación según qué es aquello que entra en juego, componiendo un complejo proceso de *mediaciones* (Edelstein, 2002a) de los agentes entre sí, de los agentes y el conocimiento, de los agentes y la institución, de los agentes y otros agentes y, en tanto práctica social, producen conflictos y contradicciones entre éstos;
- presuponen un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes *estructuren los campos de conocimiento de una manera particular* y realicen recortes disciplinarios de modo personal, fruto de sus propias historias, perspectivas y también limitaciones (Litwin, 1996);
- implican explícita o implícitamente algún tipo de *racionalidad*, (Edelstein, 2002a) una manera peculiar de pararse frente al mundo, de concebir lo social, de explicar el mundo, de intervenir con los sujetos del mundo;
- obedecen a una *lógica* que las define y otorga una singularidad, no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarla (Edelstein & Coria, 2002);
- adquieren forma de propuesta singular aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por habitus compartidos que se traducen en *acciones repetibles y recurrentes* (Remedi & otros, 1988);
- están imbuidas de *incertidumbre, vaguedad y ambigüedad* y suponen la aprehensión del mundo social regido fuertemente por el sentido práctico (Edelstein & Coria, 2002) así como asumen la *inmediatez* de los acontecimientos, el *aislamiento* con que se ejecuta la tarea y la *ilusión* de la atención a la individualidad (Remedi & otros, 1988).

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR: UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO

Mg. Jorge Steiman

En virtud que la idea de asimilar enseñanza y transposición didáctica circuló con cierta ambigüedad en el campo educativo, planteamos algunas aclaraciones al respecto, resultado de la propia interpretación de dicha cuestión. Concebimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de los otros y no como una mera transposición.

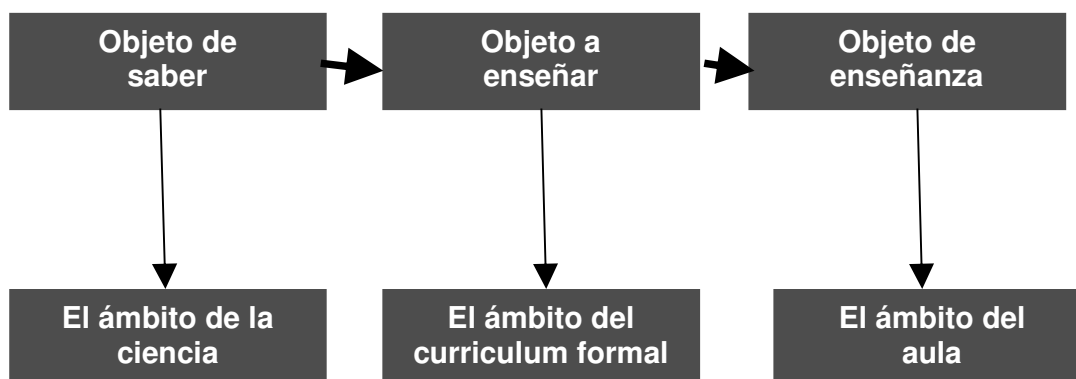
Argumentamos algunas razones que expresan por qué consideramos que las nociones de enseñanza y transposición no pueden asimilarse en cualquier campo del conocimiento. Las mismas se refieren al uso del concepto y no a su sentido epistemológico ya que, tal como el propio Chevallard (1997) lo aclara:

“Este tema –la transposición didáctica-, que era entonces un tema nuevo, tuvo un poder de seducción indudable. Seducción no desprovista de ambigüedad, sin duda, y en muchos casos afectada por ambivalencias. El destino epistemológico del concepto ha trazado hasta aquí itinerarios múltiples pero ordinarios” (p.11).

Para el matemático francés el “trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado, transposición didáctica” (p.45)

Este proceso de transposición involucra, con responsabilidades diferentes, a los que producen conocimiento científico, a los que operan sobre los contenidos curriculares y a los docentes.

En un esquema sencillo, podemos graficar ese trabajo al cual se refiere Chevallard del siguiente modo:



119

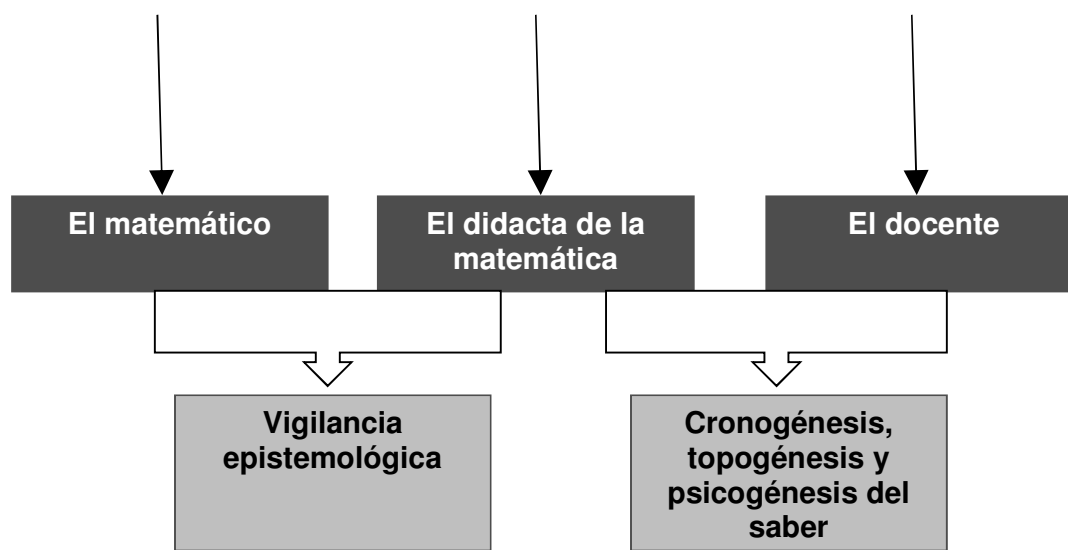


Fig. 1: Transposición didáctica

Para la noción de transposición, los objetos de saber, generados en los ámbitos de producción del conocimiento por los matemáticos, necesitan ser transformados didácticamente en objetos de enseñanza a los efectos de poder ser comunicados a los alumnos de acuerdo con sus posibilidades de apropiación. Pero, esos objetos de saber se convierten en objetos de enseñanza en tanto aparecen en las currículas escolares como objetos a enseñar. La preocupación principal que aqueja a Chevallard es garantizar que el objeto de saber no sufra deformaciones por la necesidad de su transformación didáctica. Por ello, atribuye al didacta de la matemática, la función de la vigilancia epistemológica, esto es, cuidar que el objeto de saber no sufra deformaciones epistémicas cuando se convierte en objeto a enseñar, “*principio de vigilancia epistemológica que el didacta debe observar constantemente*” (p.49). En la misma línea de análisis, queda para el docente la función de la preparación didáctica resolviendo un triple desafío: el de la cronogénesis del saber (la temporalidad que secuencía el saber y que se traduce en una programación), la topogénesis del saber (una dicotomización epistemológica del objeto a enseñar en una versión para sí mismo y otra para los alumnos) y la psicogénesis del saber (algunas teorías sobre el aprendizaje explícitas o implícitas que le refieren las formas de concretar la puesta a disposición del objeto de enseñanza).

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

El esquema así descrito para la enseñanza de las matemáticas, generalizado a toda situación de enseñanza aparece un conjunto de dificultades que sintetizamos en:

- una generalización inapropiada que traspola una teoría generada en el campo de la Didáctica de la Matemática al de la Didáctica General y un conjunto de marcos conceptuales pensados para el saber matemático a los saberes en general;
- una simplificación respecto a la génesis de los saberes curriculares que ofrece la escuela, atribuyéndolos al ámbito exclusivo de los saberes científicos y excluyendo así otro tipo de saberes que, socialmente legitimados, la escuela produce y reproduce como son las tradiciones, las leyendas, las costumbres, el folclore, etc.;
- la exclusión del conocimiento científico del ámbito de las instituciones educativas reduciendo su intervención al solo ámbito de la transmisión y a la construcción de objetos de enseñanza, escindiendo en consecuencia en dicho espacio, las vinculaciones entre conocimiento científico y conocimiento curricular;
- la omisión de los docentes en el circuito de producción del conocimiento, limitándolos a ser meros ejecutores del currículo en tanto que la *vigilancia epistemológica* sólo puede ser ejercida por los especialistas que dominan el objeto de conocimiento;
- la ausencia de otro tipo de mediadores que no sean el currículo escolar y el docente y la escasa importancia asignada a otros instrumentos culturales, como por ejemplo los textos, que son relevantes en la presentación que se hace de los contenidos en tanto éstos narran no solo un saber, sino también, su propia visión del mundo social y escolar con relación a ese saber;
- el reduccionismo de las relaciones implicadas en la enseñanza a la intervención exclusiva del saber del contenido excluyendo cualquier otro tipo de atravesamientos en lo social amplio (contextual, ideológico, económico, etc.) en lo institucional y en lo áulico.

Planteadas las razones por las que no creemos posible asimilar enseñanza y transposición, asumimos la idea del enseñar como una intervención social e intencional desde el conocimiento, entendiendo que esta caracterización le cabe a la enseñanza de cualquier contenido disciplinar.

Pero además, cuando Litwin (1996) define a la Didáctica, refiere como objeto de la misma, a las prácticas de enseñanza *significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben*. En el apartado que sigue abordaremos la *significación* que éstas adquieren en contextos de educación superior.

1.2. Las prácticas de enseñanza de los docentes de la Educación Superior

Las prácticas de enseñanza adquieren forma de propuesta singular aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por habitus compartidos. Sin embargo, tal como lo expresamos, esas prácticas se configuran y particularizan en la Educación Superior.

Algunas notas distintivas de la enseñanza en la Educación Superior son presentadas por Lucarelli (2000). Entre ellas, el hecho que en la educación superior se enseña en el contexto de una formación para el desempeño de una *profesión*. Por ello, las *relaciones entre teoría y práctica* adquieren un grado de relevancia especial y determinan la presencia de unidades curriculares específicas referidas especialmente al desempeño de una práctica pre-profesional con supervisión y tutelaje y en las que la construcción de un conocimiento práctico pasa a ser una de las intencionalidades formativas más específicas.

Para Malet (2008) además, *el trabajo en torno al conocimiento científico* no puede desdeñarse como caracterización determinante. En este sentido, y abonando una vez más la argumentación en torno a que la transposición didáctica no es sinónimo de enseñanza, decimos que el trabajo en torno al conocimiento científico como articulador del trabajo en el aula es bien específico de la educación superior y que, en los restantes niveles que componen el sistema educativo, la relación conocimiento científico-enseñanza adquiere otras características.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

Pero además, consideramos que hay un segundo nivel de particularización si se observan los diferentes tipos de instituciones que componen la educación superior: las Universitarias y los Institutos Superiores. Las Instituciones Universitarias, autónomas y autárquicas, pueden ser Universidades o Institutos Universitarios; los Institutos Superiores, dependientes de cada administración jurisdiccional en lo curricular, lo administrativo y lo económico, pueden ser de Formación Docente, Técnicos o Artísticos.

Varias son las diferencias que distinguen la institucionalidad de unas y otras además de la ya mencionada respecto a la autonomía o la dependencia administrativa. Probablemente la más relevante sea que mientras las universitarias asumen desde su misma constitución legal tres funciones –docencia, investigación y extensión- a los institutos superiores se les asigna solo una de ellas –la docencia-. En ese mismo contexto, entonces, pueden presentarse proyectos propios de cada una de las funciones de modo autónomo o solo por requisito de la administración central en unas y otras.

Una tercera característica que delimita fuertemente diferencias es que, mientras que los Institutos Superiores pueden ofrecer carreras docentes, técnicas o artísticas y postulaciones, las Universitarias lo pueden hacer con carreras de grado¹, pregrado y además, posgrado. Esta posibilidad tiene profundas consecuencias al interior de las prácticas institucionales: la estrecha relación entre posgrado e investigación hace que las prácticas de enseñanza, a su vez, formen parte de ese entramado. Y con ello, que la enseñanza promueva el aprendizaje de conocimientos y habilidades que se actualizan necesariamente en tanto reciben los nuevos aportes de las investigaciones en marcha. Esta misma cuestión, referida a la amplitud del conocimiento que circula al interior de las instituciones, se enfatiza más aún si se considera que la formación de profesionales solo se lleva a cabo en las Universitarias, mientras que la de técnicos, docentes y artistas se lo hace indistintamente en cualquiera de las dos.

¹ La referencia a carrera de grado en un Instituto Superior es inapropiada ya que tal asignación es solo atribuible a las carreras universitarias

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR: UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO

Mg. Jorge Steiman

Las tradiciones imperantes son también en unas y otras bien diferentes: mientras que las universitarias están signadas por la *tradición académica*, en los Institutos Superiores las tradiciones están claramente delimitadas por el nivel para el cual forman: el *normalismo* marca la formación para la educación inicial y primaria, la *académica* lo hace con el de educación secundaria y el *eficientismo* con la técnica (Davini, 1995). Nos detendremos en ellas luego de realizar esta caracterización inicial.

Además de esas tradiciones institucionalizadas, hay varios aspectos diferentes en las Instituciones Universitarias y en los Institutos Superiores respecto a la organización curricular y que tienen impacto sobre las prácticas de enseñanza: en unas el currículo se organiza por materias, en las otras por años²; en unas por cátedras y en las otras con docentes unipersonales; con designaciones docentes por tipo de dedicación en las Universitarias y por horas-trabajo en los Institutos Superiores³; el ingreso a la docencia universitaria es por concurso de antecedentes y oposición con jurados “notables” mientras que a los Institutos se ingresa por concurso de antecedentes y presentación de proyectos con jurados “disponibles”⁴; el abandono de una cátedra universitaria concursada suele darse solo por jubilación, mientras que los Institutos Superiores por el contrario, tienen alta movilidad docente⁵; la práctica curricular está dentro el ámbito de la autonomía en las Universitarias y por ello es escaso o nulo el control del cumplimiento de los contenidos prescriptos, pero en los Institutos Superiores hay control administrativo y pedagógico

² Se puede corroborar observando la publicación de horarios: en las Instituciones Universitarias se expresa la materia y el número del aula en la que se dicta; en los Institutos Superiores, la materia y el curso/año al que corresponde ya que cada curso/año está siempre en un mismo aula.

³ Una dedicación simple, semiexclusiva o exclusiva supone una determinada carga horaria de docencia y permite que el resto de la carga se asigne a funciones de investigación, gestión o extensión. Por el contrario, la asignación de cantidad de horas que se hace para un docente en un Instituto Superior, delimita que toda esa cantidad se dedique exclusivamente a la docencia.

⁴ Este procedimiento es variante en los Institutos Superiores de cada jurisdicción. Pero en aquellos que instrumentan concursos, sucede, en general, que se determinan miembros del jurado entre los propios docentes del Instituto no por sus antecedentes sino por su disponibilidad horaria para hacerse cargo de esa función. Además en general tratan de rehusar a esa tarea porque hay alto grado de conocimiento de los docentes entre sí.

⁵ Esta característica es más marcada en zonas con alta concentración de población y, por lo tanto, de oportunidades laborales.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR: UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO

Mg. Jorge Steiman

incluso con supervisión de clases;⁶ el control administrativo de la docencia se limita a la asistencia y actas de regularidad y exámenes en las primeras y en las segundas incluye además, firma de circulares técnicas, notificación de concursos, temarios, etc.

Por último, en referencia a las diferencias, observamos algunas propias de las vinculaciones que involucran a los estudiantes: si se consideran las relaciones con el conocimiento y la enseñanza puede observarse que en las universitarias los estudiantes son anónimos, deben resolver el estudio de manera autónoma y tienen bajo tutelaje desde la enseñanza, mientras que en los Institutos Superiores predomina el conocimiento del estudiante, una mayor dependencia para resolver las cuestiones referidas al estudiar y cierta secundarización en el tutelaje el aprendizaje⁷; si se consideran las constituciones de grupos, en unas se conforman por materias y en las otras por cursos con estabilidad; finalmente, si se consideran las dificultades personales, se observa que en unas existen pocos canales para que sean expuestas a excepción de algunas nuevas tutorías que empiezan a observarse en los primeros años de algunas instituciones y en las otras, parece darse una demanda y exigencia por parte de los estudiantes de ser atendidos.⁸

Sintetizamos este análisis en el cuadro siguiente:

Instituciones <i>Aspecto</i>	Universitarias	Institutos Superiores
<i>Tipo de instituciones</i>	Universidad o Instituto Universitario	Instituto Superior de Formación Docente, Técnico, Artístico o mixto
<i>Funciones</i>	Tres funciones: docencia, investigación y extensión	Una función: docencia

⁶ En un trabajo que realizamos en 2001, y que por razones de coyuntura no finalizamos, habíamos elaborando como una de las conclusiones parciales que una de las mayores consecuencias de este aspecto se constata en la construcción del sujeto-docente: en las Universitarias se corresponde con un “académico” autónomo, en los Institutos Superiores con un “empleado estatal” con dependencia jerárquica.

⁷ Pueden leerse estas caracterizaciones en diversos textos que toman al estudiante como objeto de análisis, como por ejemplo: Davini & otros (2002); Diker & Terigi (2005); Tenti Fanfani (2010); Carli (2012).

⁸ Algunas de estas características son el resultado de las propias reflexiones por ser observadores de prácticas en los dos tipos de instituciones

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

<i>Función docente</i>	Formación de profesionales varios, docentes, artistas, técnicos	Formación de docentes, técnicos y artistas
<i>Tipo de formación</i>	Pregrado, grado y posgrado	Carreras y postitulaciones
<i>Gobierno</i>	Autonomía	Dependiente de la estructura central
<i>Presupuesto</i>	Autarquía	Concentrado en la estructura central
<i>Generación de proyectos</i>	Gestados con autonomía desde las cátedras o los equipos de investigación	Por solicitud de la estructura central
<i>Ingreso de la docencia</i>	Concurso antecedentes y oposición con jurados “notables”	Concurso antecedentes, presentación programa y entrevista con jurados “disponibles”
<i>Cobertura de cátedras</i>	Cambio por jubilación	Cambio relativamente frecuente: alta movilidad
<i>Conformación de la docencia</i>	En cátedras	Unipersonal
<i>Burocratización administrativa</i>	Prácticamente inexistente: solo asistencia, aprobación cursadas y actas exámenes	Alta burocratización en lo cotidiano: temarios, circulares técnicas, notificaciones, etc.
<i>Organización del currículo formal en la práctica</i>	Por materias	Por años
<i>Control del currículo formal</i>	Escaso o inexistente	Supervisado
<i>Tradición formativa (Davini, 1995)</i>	Académica	Normalista (Profesorado para Educ. Primaria e Inicial); Académica (Prof. Secundaria); Eficientista (Técnica)
<i>Vinculación docente-estudiante-conocimiento</i>	Anonimato del estudiante, autonomía para el estudio y abandono del tutelaje en el aprendizaje	Conocimiento del estudiante, dependencia para estudiar y secundarización del tutelaje en el aprendizaje
<i>Vinculación estudiante-curso</i>	Grupos ocasionales, cada estudiante se arregla solo	Grupos estables. El grupo-curso de estudiantes “ampara”
<i>Dificultades personales de los estudiantes</i>	Pocos canales para que las dificultades personales se expongan	El estudiante “exige” atención a las dificultades personales

Cuadro 1: Universidades e Institutos Superiores

Nos detenemos especialmente en la cuestión de las tradiciones formativas ya que las consideramos como de alta incidencia sobre las prácticas de enseñanza. Las

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

tradiciones son para Davini (1995): “*configuraciones de pensamiento y 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*” (p.20).

Una tradición que ha signado mucho las prácticas de enseñanza en la formación de docentes para la educación inicial y primaria es la **tradición normalizadora-disciplinadora** (Davini, 1995). Originada en el normalismo, se constituye desde la posición del un Estado-educador como un entramado de intervenciones sociales que en su afán por formar al ciudadano del Estado Nación, se la identifica a partir de su corte civilizador, disciplinador de la conducta y homogeneizador de la ideología. Los docentes son, en ese contexto, instrumentos privilegiados de difusión de una cultura que enfatiza las formas de comportamiento y la introyección de la moral.

Para Davini esta tradición no se restringe solamente a normalizar el comportamiento de los niños, sino que se constituye en un mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes, que se expresa con fuerza en el discurso prescriptivo que define todo lo que debe ser y debe hacer y que se construye a partir del discurso que lo disciplina respecto a las prescripciones del aparato estatal y en el que se lo muestra más como un funcionario estatal que como un profesional.

Nos permitimos agregar a los planteos de Davini, la **tradición activista** que reconoce sus fuentes primarias en el movimiento de la escuela nueva. Entre los principios escolanovistas, si bien no puede considerarse un movimiento esencialmente homogéneo, se encuentran aquellos relacionados con la idea de un proceso educativo asentado sobre el interés del niño, a partir del cual el alumno debe sentir el trabajo escolar como un objetivo deseable en sí mismo; aquellos que consideran que la educación ha de proponerse el desarrollo de las funciones intelectuales y morales, abandonando los objetivos puramente memorísticos ajenos a la vida del escolar; aquellos que conciben a la escuela como activa, en la cual el trabajo escolar se asienta sobre la base de promover la actividad y experimentación del alumno y en el que la principal tarea del maestro consiste en atender sus necesidades y orientar y canalizar sus intereses intelectuales, afectivos y morales.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

Si bien esta tradición está anclada fuertemente en la preparación de docentes para el nivel inicial, la formación para este nivel, sin embargo, es un caso paradójico. Las primeras maestras jardineras comienzan a formarse en Argentina ya desde 1866 dentro de la escuela Normal de Paraná en cursos que tenía la emblemática Sara C. de Eccleston. No obstante, la formación ha guardado una histórica relación de dependencia respecto a la preparación de maestras para el nivel primario no permitiéndosele desarrollar en parte su identidad propia. No puede analizarse esta situación sin considerar por lo menos dos problemáticas específicas: por un lado la *dicotómica identidad del nivel inicial* traccionada por el enfrentamiento entre la función asistencial y la función educativa y por otro el *papel estructurante* que ha cumplido en las currículas la formación docente para el nivel primario (Diker & Terigi, 2005).

Aún bajo el amparo de la tradición normalista, la formación docente para el nivel inicial ha construido su difícil derrotero curricular bajo la influencia de las ideas de la escuela nueva y aún hoy predomina enraizada en las prácticas de los docentes que priorizan el predominio de la actividad escolar como un fin en sí mismo.

Originada en las Universidades que monopolizan la formación de profesores para la escuela media hasta comienzos de siglo XX y en la que los doctores reivindican como atributos legítimos de la docencia la ilustración y el talento, la *tradición académica* (Davini, 1995) se caracteriza fundamentalmente por considerar que lo esencial en la formación docente es el conocimiento teórico en sentido puro y que todo otro conocimiento ajeno a la especificidad del campo disciplinar/profesional es innecesario y más aún, acaso un obstáculo. Encuentra su apoyo en la ciencia positivista como modelo del conocimiento sustantivo y en la creencia en la neutralidad de la ciencia. Esta tradición tracciona buena parte de las prácticas de enseñanza universitarias y se derramó hacia la formación docente para la educación secundaria. Predomina aún hoy anclada en algunas prácticas y discursos que denuncian el vaciamiento de contenidos en la formación docente sólo porque conviven en los planes de estudio unidades curriculares específicas de la disciplina a enseñar con otras de índole pedagógico, sociológico y psicológico; en las propuestas de corte científicista que relegan el conocimiento general y humanista a

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

cuestiones de instrumentación de las disciplinas o le asignan el carácter de tiempo perdido e innecesario en los planes de estudio; en las prácticas curriculares en las que se consideran a las PPS como el cierre natural de la formación y en las cuales, recién en el último año de la carrera, pueden aplicarse los contenidos teóricos aprendidos.

Con asiento en la visión que ve a la educación al servicio del despegue económico y a la formación de los recursos humanos necesarios para una sociedad con progreso tecnológico, la *tradición eficientista* (Davini, 1995) se caracteriza por centrar la visión de las prácticas de enseñanza en la función técnica del docente cuya característica esencial es entonces operar el currículo prescripto por los organismos centrales y medir los rendimientos pautados por objetivos de conducta en pos de la eficiencia. Apoyada en el conductismo y el modelo de la caja negra hoy predomina anclada en algunas de las siguientes prácticas y discursos: en la permanencia de la visión instrumentalista de la enseñanza; en las prácticas que tienden a concebir los logros de aprendizajes como logros homogéneos y posibles de predecir; en las prácticas de formación en las que el mejor futuro profesional, es quien mejor planifica sus proyectos.

Y así paradójicamente, en la educación superior conviven prácticas de enseñanza en la que pueden identificarse la influencia de tradiciones diversas, en ocasiones contradictorias entre sí, junto a discursos de innovación y de una formación asentada en el profesional del próximo siglo; prácticas caracterizadas por la transmisión verbal con discursos que fundamentan la importancia del hacer en la formación profesional.

La necesidad entonces de pensar la clase y de analizar la práctica por parte de quienes enseñan en las aulas de la educación superior está tensionada por la impronta de desafiar a las tradiciones a la vez que construir la propia forma de intervención.

Es el propio docente quien elabora su propuesta metodológica, su forma de intervenir. La categoría *construcción metodológica* (Furlán, 1986; Edelstein, 1996) hace referencia, a la intervención del docente en dicha construcción desdeñando la posibilidad de considerar conceptualmente la existencia de un método único o generalizable a distintas situaciones de clase. Pero, ciertamente, no es una construcción idiosincrática

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

adecuada a la propia personalidad o la propia experiencia, sino, en todo caso un proceso de adecuación a dos consideraciones mínimas: las características epistemológicas del contenido y las características particulares de los sujetos -reales y concretos- que aprenden. De allí que la construcción metodológica sea propia de cada situación didáctica en particular, en función de qué se está enseñando, a quién se está enseñando y en dónde se está enseñando, en referencia al contexto del escenario del aula, como un particular escenario sociocultural en el cual los docentes intervienen de algún modo y en algún tipo de actividad.

Pero en esa construcción, participan de modo configurante, las prácticas que como derivación de las tradiciones acuñadas, se han internalizado como “buena enseñanza” o enseñanza deseable.

El término “buena enseñanza”, es acuñado por Fenstermacher, (1989). No refiere a buena como sinónimo de exitosa, sino con fuerza moral y epistemológica. Es decir, como un modo de intervención cuyas acciones pueden justificarse basándose en principios éticos y cuyo objeto de transmisión pueda ser racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

En un trabajo de investigación que desarrollamos (Steiman, 2007) y en el marco de las características propias de la tradición académica, planteamos cuatro mitos que, según lo interpretamos, son configuradores de las prácticas de enseñanza universitarias acuñadas en esa tradición.

Al decir mito, nos referimos a un tipo de creencias respecto de hechos o prácticas – que según el mito siempre han sucedido así- pero que no son pasibles de ser verificados objetivamente. Estas creencias se aceptan como lo verdadero en la vida de lo cotidiano, como una especie de imaginario de las relaciones de uno consigo mismo, con el mundo y con los otros. Así, el mito constituye un sistema de representación de un tipo de prácticas, no como una copia significativa de la realidad, sino como un sistema de significación simbólica.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

Los griegos relacionaban estrechamente lo mítico con la palabra hablada, con el lenguaje, con la narración, con las formas de comunicar sentidos. Barthes (1989), Cornbleth (1990) y Colombo (1993) asignan a los mitos entendidos como sistemas de comunicación, las características de designar y notificar, de hacer comprender e imponer. Los mitos, en lo cotidiano, logran una existencia prácticamente invisible, logran hacerse incuestionables y designan sin ocultar pero deformando o cambiando el sentido. Así los mitos transforman una construcción histórica en una naturaleza universal, naturalizándola.

Toda relación social incluye no sólo una relación verbal sino también una relación narrativa. Estos relatos plantean un determinado escenario que atraviesa y referencia los discursos compartidos. En ese cruce de relatos, se entraman también casi todos los mitos que compartimos. También las prácticas sociales de las cuales participamos se construyen así sobre los mitos que las designan.

El primero de los mitos que interpretamos configura las prácticas de enseñanza universitaria de tradición académica, lo denominamos el **mito del puro saber**: el dominio del saber aparece como lo suficiente, lo único necesario e indispensable de ser considerado por los docentes para presentarse ante la clase. Deliberadamente usamos “presentarse ante la clase” y no “pensar la clase”, ya que también afirmamos que el mito configura una manera de estructurar la clase en la cual la lógica teórica suprime a la lógica didáctica. Por ella, la organización sigue la secuencia de la explicación del contenido excluyendo cualquier otra forma de intervenir que considere los aspectos contextuales, los procesos de aprendizaje o la enseñanza concebida como una intervención en el mundo de los otros.

Considerando el caso de los docentes universitarios que no son docentes de profesión, concluimos que el mito del puro saber tiene una estrecha relación con una deformación que se produce por efecto de la mimetización con la profesión de origen. La *mimetización profesional* se configura asumiendo la profesión docente como una no-profesión y construyendo la práctica de enseñar a partir de la profesión de origen. El caso se complejiza si se afirma además que la organización de la clase con lógica didáctica,

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

supone poner en juego un tipo de racionalidad probablemente diferente a la de otras profesiones y que lleva no sólo a otra manera de tomar decisiones, sino a otro tipo de prácticas.

El segundo es el **mito de la sana predisposición**. Nos referimos con ello a un tipo de posicionamiento frente a los estudiantes de la educación superior por el cual se los percibe como naturalmente predispuestos a aprender sin otro tipo de mediaciones necesarias. Aún sabiendo que a veces se trata de jóvenes o adultos que necesitan ser alfabetizados académicamente, que tienen pocas experiencias de lectura académica y con poco desarrollo del vocabulario propio de las disciplinas que conforman la estructura curricular de una carrera, aún ante todo esto, el mito configura una práctica que hace percibir a los alumnos como completos y con estructuras cognitivas ya definitivamente conformadas. La narración mítica se asienta básicamente en dos motivos: el estudiante universitario eligió estudiar sin que lo obliguen, lo cual se traduce en creer que en razón de ello “debe querer” estar en la clase; y en el abandono de la edad adolescente⁹ que se significa como la posibilidad de atender, escuchar y solo con ello, aprender.

Esta consideración del estudiante como naturalmente predispuesto a aprender hace que la representación del escenario del aula se homogenice desdeñando lo heterogéneo. Así, los estudiantes son “uno” y no un grupo en el cual hay sujetos con experiencias de vida, estilos cognitivos y formas de apropiación del saber distintas.

Planteamos el tercer mito como el **mito del único ordenamiento posible**. Nos referimos al ordenamiento de la clase en términos de secuencia. Desde la configuración que realiza el mito se interpreta a la clase como una sucesión de actividades en las cuales hay un único ordenamiento: primero debe presentarse la teoría y luego, de haberla, la práctica. El mito dispone de varios argumentos narrativos para alimentarse a sí mismo, asentados básicamente sobre una concepción epistemológica de la práctica que la concibe

⁹ Referimos a la consideración evolutiva clásica de la adolescencia y no a la sociológica de nuevas infancias y juventudes.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

como aplicación de la teoría y como configurada por lo que la teoría delimita de la misma, como un campo que no genera en sí mismo saber ni aprendizaje.

El mito del único ordenamiento posible determina además un reduccionismo en el que la teoría es vista como la fuente primaria y definitiva del saber, por lo cual, hay que apropiarse de ella antes de intervenir de cualquier modo en el campo laboral-profesional. Así, teoría y práctica son dos dimensiones dicotómicas del saber más que complementarias. A consecuencia de ello, en el trayecto formativo que supone el paso por la Universidad, el plan de estudios debe proponer todas las unidades curriculares teóricas antes de propiciar aquellas en las se hagan prácticas ya que éstas son vistas con función verificadora de lo aprendido y comprobacionista del dominio de la teoría.

El último al que nos referimos es el **mito de la autosuficiencia de la clase**. En este caso, el mito configura una práctica que presupone que no es posible aprender sin estar en la clase, sin asistir a ella. Los relatos enraizados en el mito asignan al discurso del docente la característica de ser el único discurso verdadero y validado. Probablemente sobre esta idea, se asiente aquella otra que pronostica pocas posibilidades de aprobar a los alumnos libres en virtud que no han participado de la “verdad teórica”.

El mito de la autosuficiencia de la clase impide considerar al aprendizaje como un proceso cuyo disparador sea la clase. Por el contrario, ésta es principio y fin del aprender, solo requiere del estudio posterior que amplifica la verdad que ya circuló en el aula y alimenta, a la vez, las narrativas que sostienen la primacía del apunte de clase por sobre los textos y cuya consecuencia es el desdén del espíritu científico.

Nos referimos en este apartado a las tradiciones y a los mitos como configuradores de prácticas. Ello no significa que las prácticas estén determinadas “por ellos” sino configuradas “con ellos”. Este punto de vista aleja cualquier pretensión determinista. Consideramos además que tradiciones y mitos son desafiados en la medida en que sea posible la reflexión sobre la práctica y asumimos desde la perspectiva de Bourdieu (2007) que el análisis –autosocioanálisis- y la reflexión sobre la propia práctica, modifican las prácticas de enseñanza.

1.3. Las prácticas de enseñanza de los estudiantes que cursan unidades curriculares que incluyen PPS

Definimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento. Esas prácticas de enseñanza son llevadas a cabo por docentes y, en los casos en los que las carreras de formación de profesores las incluyen como parte de las obligaciones académicas, también por estudiantes en situación de práctica profesional supervisada. Ese tipo de PPS adquiere en los planes de estudio denominaciones diversas: prácticas profesionales, prácticas pedagógicas, residencia o similares.

Presentamos algunas características que distinguen lo igual y lo diferente al respecto de prácticas llevadas a cabo por docentes y por estudiantes a fin de centrarnos específicamente en el problema de investigación que tomamos.

Lo igual se desprende con cierta obviedad a partir de los desarrollos anteriores: docentes y estudiantes participan del juego en el mismo campo, y allí en cierto sentido, de las mismas prácticas sociales. Sin embargo, lo diferente es, no solo la posición en el campo que los ubica en situaciones de posesión del capital cultural evidentemente diferenciadas, sino también el tiempo que hace que se encuentran en el mismo y el tipo de práctica específica que desarrollaron históricamente en él: mientras unos tienen el saber especializado necesario para moverse en el campo, más historia personal vinculado con el mismo y más experiencia en la práctica de enseñar ese saber y en consecuencia, mayor dominio de la reglas del campo, los otros se han vinculado más recientemente con ese saber especializado, aún están en proceso de apropiación del mismo, desconocen buena parte de la reglas del campo y su vínculo se ha construido exclusivamente desde la práctica de aprender.

Identificamos algunas cuestiones que aparecen como específicas de una práctica de enseñanza llevada a cabo por un estudiante y que operan como demarcatorias de la misma.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

En primer lugar la dicotomía de la contradicción de ser a la vez los dos polos de la *díada institucional escolar* (Etkin & Schvarstein, 1989). Si asumimos que el atravesamiento institucional signa la asimetría que enmarca a los pares opuestos que caracteriza un determinado campo social, en el de la enseñanza, esos pares –docente y alumno- se fusionan en una misma persona para el caso de los estudiantes que cursan PPS: es aún estudiante pero está “jugando” desde la posición de docente. En este contexto pensamos con Chevalard (s.f.) que si en el *contrato didáctico* la progresión establecida en el tiempo del saber tiene rupturas hacia arriba por el docente y hacia abajo por los alumnos, en el caso del estudiante que realiza prácticas, la evolución del contrato en tanto ruptura del tiempo, lo coloca en una posición indefinida y realza su posición de *híbrido*¹⁰ (Perrenoud, 2010).

Muy ligada a la anterior, consideramos que otra característica diferenciadora es la falta de institucionalidad formal para asumir las tareas propias del oficio de enseñar: el estudiante no posee aún la certificación que lo habilita a realizar las actividades profesionales para la que tienen competencia los poseedores de una titulación. Y a diferencia de otro tipo de PPS como podrían ser las propias de las carreras de ingeniería, medicina, trabajo social u otra, la enseñanza es principio y fin de una práctica y se realiza, salvo en el ámbito de una cátedra universitaria, con asignación de responsabilidad individual y en soledad.

Hay otro matiz de la dimensión de lo temporal presente en el estudiante que realiza prácticas de enseñanza: la ocupación del tiempo escolar. Las PPS suponen asumir la responsabilidad de la clase en todas sus dimensiones, incluido el proceso de diseño o, desde la perspectiva en que lo denominamos en este trabajo, el del “pensar la clase”. Sin embargo, al hacerlo, hay una de las dimensiones que no se presenta como un problema serio a resolver por parte de los docentes y sí por parte de los estudiantes: cómo se va a ocupar el tiempo de la clase, y cómo se lo va a manejar, sobre todo, en términos de ajuste al tiempo disponible.

¹⁰ Perrenoud refiere al practicante como un sujeto híbrido en tanto desarrolla la tarea de enseñar pero no es docente ni, por el tipo de tarea, alumno.

Indudablemente hay también una diferencia sustancial en torno al saber cuya manifestación se da, no en la ausencia del dominio del objeto a enseñar en el momento de la transmisión, sino más bien en aquellos momentos que aparecen como fuera del control anticipatorio, sobre todo, ante las posibles preguntas de los alumnos.

Finalmente identificamos otra característica distintiva en las prácticas de unos y otros: la ausencia de la dimensión evaluativa en el binomio: enseñanza-acreditación. Los estudiantes difícilmente participen de la evaluación final de los alumnos con quienes practican porque ellos mismos ya estarán inmersos en sus propios exámenes como estudiantes de la carrera universitaria. Esta ausencia los desentiende de una tensión que manifiestan habitualmente los docentes: el poco tiempo de clases para “dar” todo el programa y poder evaluar a los alumnos al respecto de “todo” lo que necesitan saber de la materia. En este caso, a diferencia de los que indicamos anteriormente, la tensión más que estar presente ni siquiera aparece como preocupación.

El “*híbrido*” de Perrenoud, enseña dentro de una situación de aprendizaje. Por ello consideremos necesario, a la vez, desarrollar un marco interpretativo para las prácticas de aprender a enseñar.

2. Las prácticas de aprendizaje

Tomamos la noción de aprendizaje situado desde el enfoque contextualista entendiendo que desde allí puede comprenderse el vínculo entre prácticas de aprender y práctica social: “(...) *una concepción del aprendizaje como un aspecto de la actividad cultural e históricamente situada (...) se concentraría en las maneras en que las personas participan de prácticas sociales*” (Lave, 2001).

Este posicionamiento en torno al aprendizaje escolar resuelve por el lado de la cultura la tensión de los dos polos clásicos al respecto: el aprendizaje escolar puede ser visto como un proceso con base en uno o la otra. O en otras palabras, puede afirmarse que

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

es la cultura quien se apropia del sujeto en tanto lo subjetiva y culturaliza (Baquero, 1998 b).

Y con mayor énfasis aún, en palabras de Baquero cuando afirma:

“El giro contextualista, lo que pondrá bajo cuestión, es la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica (...) En verdad, la educabilidad, a partir del giro propuesto, como se verá, puede ser entendida como una propiedad más de las situaciones que de los sujetos a título sólo individual. (...) La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o enlentece un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos” (Baquero, 2002, p. 10).¹¹

Habiendo presentado a la enseñanza como un tipo de práctica social, en la misma línea asumimos también la consideración del aprendizaje. Y, contrariamente a los enfoques que privilegian un tratamiento desde el sujeto, los enfoques contextualistas posibilitan un análisis del mismo en tanto práctica asentada sobre los habitus, configurada desde un campo y alineada en función de los jugadores intervinientes en una lucha definida a partir del bien que está en juego: el capital cultural.

Delineado el enfoque es necesario ubicar la mirada del análisis en torno al sujeto que participa de esa práctica social que es el aprendizaje, mirada que lo concibe como un sujeto en situación de escolarización.

La concepción de un sujeto situado que participa de una práctica escolarizada remite a preguntarse por las condiciones de la educabilidad. A partir de la conformación de los sistemas educativos de los Estados-Nación la escolarización conlleva a educar: en un

¹¹ El origen del término “situación” puede encontrarse en Dewey (1958) para quien las condiciones objetivas y las internas involucradas en una experiencia tomadas en su interacción, constituyen una situación.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

lugar y espacio delimitado, en un tiempo con límites prefijados, en una situación de aprendizaje colectivo tutelada por un adulto; seleccionando y dosificando el conocimiento con el que se contacta a los sujetos; enfatizando la apropiación de un aparato o los dispositivos del aparato -el escolar- que resulta de extrema artificialidad para con el conocimiento científico y aún, el cotidiano.

Las condiciones de la educabilidad, conforme a esas características, son un atributo ajeno al sujeto que participa de la práctica, independiente de su edad y del nivel de escolarización. Sin embargo, conforman al sujeto social que aprende en tanto delimitan el campo y posibilitan o no los movimientos dentro de él.

Sin embargo, al particularizar en el sentido de la educabilidad aparecen las diferencias. Y con cierta obviedad, podría afirmarse que si al sujeto de la educación básica se lo educa para promover un determinado grado de desarrollo y participación en las prácticas sociales compartidas, al sujeto de la educación superior se lo hace para promover su participación en un tipo de prácticas específicas vinculadas al trabajo y desempeño de una profesión.

Con este estado de la situación, conviene detenerse especialmente en el concepto de “situación” en el contexto de la educación superior.

2.1. La situación de aprendizaje en la educación superior

Uno de los problemas centrales a los que se enfrenta la investigación psicológica en el terreno del aprendizaje escolar, es delimitar su unidad de análisis. Los enfoques clásicos, son enfoques diádicos:

La unidad de análisis en la relación sujeto (alumno) – sujeto (docente) o sujeto (alumno) - objeto (conocimiento):

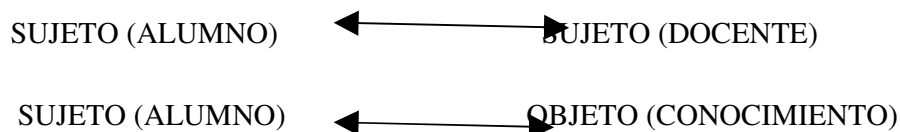


Fig. 2: Enfoques diádicos del aprendizaje escolar

La investigación didáctica de las últimas décadas, sobre todos los trabajos realizados por el grupo IREM en Francia, acuña una nueva unidad de análisis bajo un enfoque triádico en el que cobra particular importancia el sistema dentro del cual la tríada establece una particular red de relaciones contextualizadas y a partir del cual los presupuestos psicológicos basales de algunos modelos didácticos debieron reformularse.

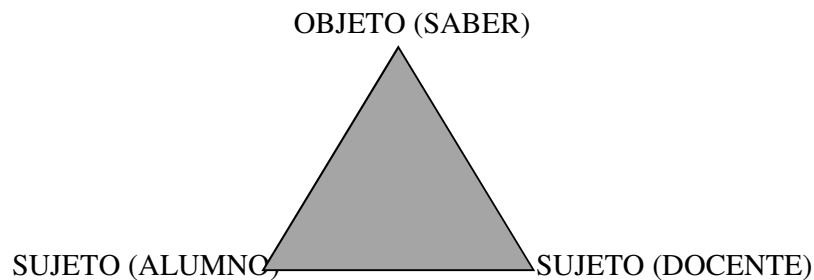
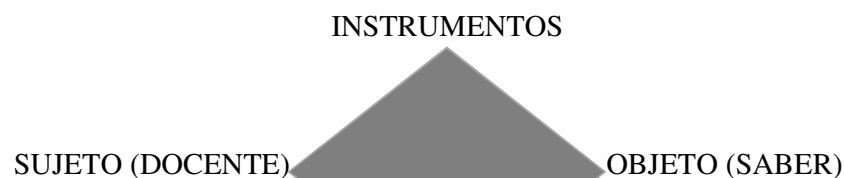


Fig. 3: Enfoques triádicos del aprendizaje escolar

Otro tipo de dispositivos es construido en los enfoques situacionistas, de clara herencia vigotskiana, en los que a la tríada se le agrega la actividad instrumental como elemento, es decir, las categorías de pensamiento o las herramientas culturales para analizar la actividad de la interacción social.

Los ejemplos citados por *Wertsch (1999)*, casi como humoradas, dan cuenta de la necesidad de incluir los instrumentos culturales en el análisis de situaciones de aprendizaje escolar. Frente a los problemas que los estudiantes resuelven en la escuela dice: “(...) a la pregunta de quién resolvió el problema, la respuesta más adecuada sería, por ejemplo: yo y la herramienta cultural que utilicé” (p. 56)



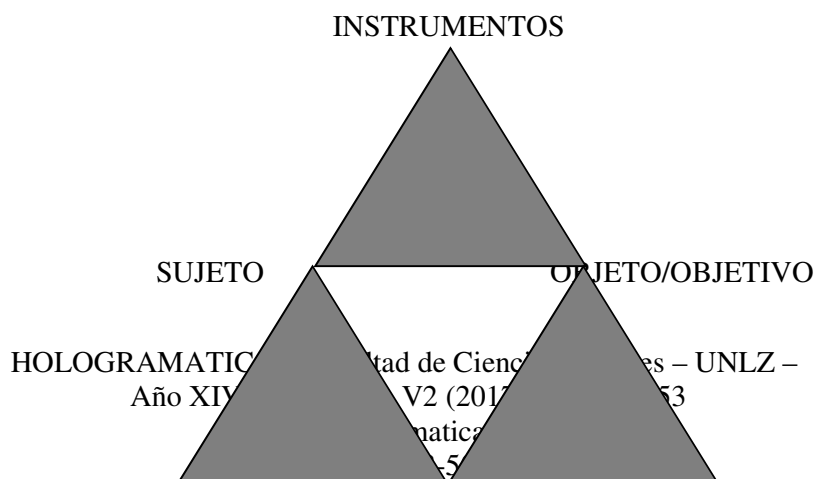
SUJETO (ALUMNO)

Fig. 4: Enfoques situacionalistas del aprendizaje escolar

Rogoff (1997), en la línea del enfoque sociocultural, propone la actividad como unidad de análisis considerando en ella las implicancias que se derivan de las interacciones entre el individuo, los otros miembros del grupo y de los materiales y las tradiciones históricas y sus transformaciones materiales. El uso de la actividad como unidad de análisis “permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro. Ninguno de ellos existe separadamente” (p. 112).

La “actividad” como unidad de análisis del aprendizaje escolar incluye nuevas dimensiones que facilitan abordar la situación de aprendizaje. Engeström (1987), citado por Baquero (2002), señala que los componentes que intervienen en una actividad, cualquiera fuera ésta - también resulta aplicable entonces a la actividad escolar-, son seis: los instrumentos, el sujeto, el objeto/objetivo, las reglas, la comunidad, la división del trabajo.

Estos seis componentes, conforman un esquema móvil: según sea el objeto el resto de los elementos adquiere una significación diferente. Entonces, “cuando es este marco se habla de sujeto o de instrumento, etc. se alude a que sujeto, instrumento, etc. se constituyen como tales en virtud de la actividad que los contiene y define” (Baquero & Terigi, 1996, p.13).



REGLAS COMUNIDAD DIVISIÓN
DEL TRABAJO

Fig. 5: Enfoque de Engëstrom del aprendizaje escolar

Dentro de este esquema la actividad debe ser comprendida como una *actividad global regulada por motivos culturales* (Baquero, 2001) en la cual puede identificarse la acción como el objetivo básico de dicha actividad que se apoya en una serie de operaciones de carácter práctico-instrumental. En este sentido, la actividad puede considerarse como propia de un tipo de práctica social.

El recorrido realizado, para concluir con el esquema de Engëstrom como modelo de análisis, permite dejar de lado ciertas perspectivas para asumir otras en la línea de los enfoques contextualistas. Desde éstas daremos un marco para la interpretación de la “estudiante en situación de PPS”.

2.2. El estudiante en situación de asumir prácticas de enseñanza

Desde el *mito de la sana predisposición*, al que ya nos referimos, se argumentaría que siendo los estudiantes de la educación superior jóvenes o adultos, podría considerárseles como sujetos universales y acabados y que, en consecuencia, podría esperarse de cada uno de ellos comportamientos más o menos iguales independientemente de la situación espacio-temporal y socio-histórica. La actividad que los contiene, es vista así como una actividad de los sujetos: estudiar/aprender para poder ejercer, a futuro, una profesión.

Sin embargo, desarrollamos en el apartado anterior un enfoque que, por el contrario, considera a los estudiantes en una situación que puede definirse como tal a

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

partir de una actividad cultural más que individual. Y entonces, desde esta perspectiva, el estudiante de la educación superior sigue siendo un sujeto escolar y no pierde por ello esa condición con todo lo que ello significa. Es alumno definido por la alumnicidad¹² (Fridman, 2000) y su actividad dentro de una institución educativa está regida por el tipo de lógica inherente a la actividad que en ella se lleva a cabo y por el *contrato didáctico*¹³ (Chevallard, s.f.) que define la naturaleza de esa actividad. Se es alumno dentro de un cierto contrato.

“Es un cierto tipo de interacción social -con sus ritos y todo lo que está en juego en ello- lo que determina en última instancia la forma de sus propósitos y la organización de sus contenidos. Un tipo determinado de interacción social está regido por un contrato de cierta especie. El contrato regula los intercambios entre las partes que reúne, delimitando en primer lugar el campo, es decir, la materia y los riesgos reales cuyo régimen define. Asigna a las diferentes partes derechos y deberes en un marco de referencia compartido que sostiene el pacto social (como diría Rousseau) al cual el contrato otorga su contenido” (p.2).

La perspectiva de Chevallard –aún siendo él uno de los cultores de la unidad de análisis en el enfoque triádico- permite sumar el punto de vista de pensarlo en el marco de los límites del contrato didáctico agregando así una segunda consideración a aquella que lo toma como partícipe de una actividad cultural particular inserta en una práctica social a la que puede denominarse “escolarización”.

Desde este marco de referencias, planteamos entonces, algunas interpretaciones propias para pensar a los estudiantes en situación de estar cursando PPS que impliquen prácticas de enseñanza desde el esquema que propone Engeström. En la situación de ser practicante: ¿quiénes son los sujetos?; ¿cuáles son los instrumentos culturales

¹² Fridman refiere a la alumnicidad como la consideración del alumno como sujeto que no sabe, ahistórico, tomado siempre como un niño, aún siendo adulto.

¹³ Para Chevallard, el contrato didáctico reúne -al crearlos como tales- tres términos. De él nacen: el alumno-sujeto al que se le enseña-, el docente-sujeto enseñante-, y el saber en tanto saber enseñado. El contrato rige la interacción didáctica entre docentes y alumnos a propósito del saber.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR: UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO

Mg. Jorge Steiman

mediadores?; ¿cuáles son los objetivos?; ¿cuáles son las reglas?; ¿cómo se divide el trabajo?; ¿quiénes conforman la comunidad interviniente? Necesitamos algunos acercamientos a hipótesis de respuestas a estas preguntas en virtud que estas categorías son las que intervienen en el análisis del trabajo con las narrativas que desarrollamos en el capítulo 8.

La primera referencia es a los **sujetos**, tomando al sujeto practicante para luego involucrar a los otros intervinientes. Un aspecto a considerar es su identidad en la situación: es un estudiante que en la lógica contractual se desempeña como docente sin dejar de ser lo primero y sin ser acabadamente lo segundo.

Esta dualidad constitutiva del sujeto practicante opera tanto en la representación de sí mismo como en la mirada de los otros sobre él y tiñe necesariamente las relaciones en la situación. En ocasiones, ese ser alumno en la Universidad se traslada al marco de las decisiones que desde la inmediatez toman en la situación de estar enseñando en la práctica.

Una particular situación se da respecto a los otros sujetos intervinientes en la actividad de los practicantes. No solo intervienen ellos mismos y los docentes universitarios sino, a la vez y con peso determinante, el docente de la materia en la cual practican y el par que oficia de *otro autorizado*¹⁴ en el análisis de la propia práctica. En este caso, la tutela que oficia como *andamiaje*¹⁵ de la actividad de aprender es realizada por todos ellos. La interacción implicada supone poder considerarla en clave de pares de relaciones: practicante-docente universitario; practicante-par; practicante-docente de la materia en la que se practica; practicante-alumnos. Y si se considera el andamiaje ampliado: practicante-comunidad; practicante-reglas; practicante-objeto, etc.

¹⁴ Puede verse el rol y la figura del “otro autorizado” llevada a cabo por un estudiante en la proyecto de cátedra de Didáctica IV

¹⁵ Baquero (1998a) define andamiaje, una metáfora que fuera acuñada por Bruner, como “una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experimentado, en el que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto” (p. 148)

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

La situación de prácticas de enseñanza llevadas a cabo por practicantes se corresponde con la noción de *prácticas complejas* (Feldman, 2001), las cuales sólo se aprenden en la práctica misma. Por ello, para este autor, es necesario inducir a los sujetos en este tipo de aprendizajes, -recurriendo al *practicum*¹⁶- para definir a un *ambiente especial* para el aprendizaje práctico, que intenta reproducir lo más fielmente posible las condiciones reales de desempeño de esa práctica social pero en *situaciones protegidas*, en las cuales la práctica del novato se desarrolla junto al experto.

Ese ambiente especial requiere provocar genuinas situaciones compartidas de aprendizaje o, en la idea de Rogoff (1997) de una situación que propicie la apropiación participativa y la participación guiada.

“El concepto de apropiación participativa se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición” (p. 113).

Una segunda referencia es a los **instrumentos culturales mediadores**. Uno de los más relevantes a ser considerados en esta situación, son los saberes culturales que en un momento de la escolarización –la escolaridad básica- son objeto en la actividad y luego

¹⁶ El *practicum* es definido por Schön (1987) como un trayecto del curriculum que propone prácticas que ayudan a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan ser esenciales para aprender el desempeño de una determinada actuación profesional. Desarrollamos ideas de Schön en los capítulos siguientes.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

se convierten en instrumentos para la apropiación de nuevos saberes. Y en el caso de los practicantes, también para la transmisión de los saberes.

Los practicantes, activan los instrumentos en sí y las reglas inherentes a su uso: los saberes teóricos que portan sobre la institución educativa, la docencia, los saberes a enseñar, las formas de intervención, etc. así como los marcos conceptuales desde los cuales interpretan la situación. Junto a ello, activan a su vez, de modo más velado, a veces naturalizado e invisible, un conjunto de propias concepciones que, a modo de representaciones, configuran un saber práctico¹⁷ acerca de esas mismas cuestiones.

El objeto en el esquema de Engetröm es un **objeto-objetivo**. Para el caso de los practicantes, ello tiene que ver con dos cuestiones: tanto con el aprender a enseñar como con el aprender a analizar su práctica.

Esta práctica, presupone una asimetría entendida desde el desigual dominio de competencias y saberes para desempeñarse en la situación implicada. En el caso de los practicantes se evidencia además en la limitación del poder de decisión como lo es el relacionado a la selección de los contenidos a enseñar, las actividades a desarrollar, los objetivos a privilegiar, la evaluación de los procesos, etc.

Pero, en situaciones como estas, no puede pensarse que el aprendizaje del enseñar pueda adquirirse simplemente acatando instrucciones del experto, aplicando saberes disponibles, o imitando desempeños prácticos observados, ya que no solo resulta de una verdadera construcción personal a partir de estar en la situación de tener que enseñar sino además, la práctica supone aprender a decidir.

No resulta fácil desprender uno de otro para los tres componentes restantes que presenta Engeström. La afirmación que realizan *Baquero & Terigi* (1996) parece así confirmarlo:

¹⁷ Al respecto se debe considerar la distinción entre el saber teórico y el saber práctico como dos tipos de saberes interdependientes pero con características propias y distintivas en cada uno de ellos

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

“(...) el status de un alumno sólo es comprensible en función de las reglas de comportamiento, de conducta, que se han definido en el seno de una comunidad, y en buena medida en virtud de los criterios adoptados para la división de tareas” (p. 15).

El sujeto practicante se define por la posición que ocupa en un dispositivo de **división de tareas** y de lugares y jerarquías que se definen para las tareas mismas. Esa división está explícita e implícitamente reglada.

Las **reglas** están dadas en gran medida por las formas de organización del espacio y el tiempo escolar, la adjudicación de tareas según quienes sean los sujetos intervinientes, y todas aquellas cuestiones que aparecen como obligaciones académicas enunciadas en reglamentos o dispositivos de similar naturaleza. Pero en esas reglas, se implican a la vez las formas de concebir las PPS.

Intervienen, a la vez, algunas reglas implícitas internalizadas como representaciones por los practicantes. En apartados anteriores referimos a la *tradicón normalizadora-disciplinadora* (Davini, 1995) y la describimos a partir del inculcamiento de un *deber ser* y un *deber hacer* docente. Afirmamos que esto constituye un conjunto de reglas que intervienen con fuerza en el aprendizaje de la práctica.

Reglas e interacciones que están reguladas por la **comunidad**, que en el caso de los practicantes, incluye a la Universidad como institución formadora, al Instituto Superior en el cual se llevan a cabo las prácticas de enseñanza, al propio grupo de estudiantes que cursan las PPS, a la comunidad académica que produce saberes teóricos, y a otras comunidades que contextualizan la situación de practicar en el marco de las relaciones de lo escolar con otros grupos sociales y que influyan material o simbólicamente en la situación: gremios, movimientos sociales, partidos políticos, organizaciones barriales, instituciones religiosas, grupos editoriales, escuelas, organismos centrales de gobierno escolar, etc.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

Desde estas referencias, describiremos en nuestra próxima sistematización, el análisis que realizamos de las PPS en los planes de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Baquero, Ricardo (1998a). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- (1998b). La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky. *Psyche*. Vol. 7, Nro. 1. Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*. Año IV, Nro. 9. Universidad Nacional de Rosario.
- (2002). *La transmisión educativa desde una perspectiva contextualista*. Manuscrito no publicado, Posgrado de Gestión Institucional, FLACSO. Buenos Aires.
- Baquero, Ricardo & Terigi, Flavia (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes Pedagógicos*. Nro. 2, UTE-CTERA, Buenos Aires.
- Barco, Susana (1989). *Racionalidad, cotidianeidad y didáctica*. Ponencia presentada en las 1ª Jornadas Regionales de Didáctica. UNSL. San Luis.
- Barthes, Roland (1989). *Mitologías*. México DF: Siglo XXI
- Basabé, Laura & Cols, Estela (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (comp.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

Camilloni, Alicia W. de (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las teorías didácticas actuales. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidos

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI

Colombo, Eduardo (1993). *El imaginario social*. Montevideo: Edit. Nordam.

Cornbleth, Catherine (1990). La persistencia del mito en la Educación del profesorado y en la enseñanza. En: T. Popkewitz (ed.). *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universitat de Valencia

Chevallard, Yves (s.f.): *Acerca de la noción del contrato didáctico*. Manuscrito no publicado de la Falculté des Sciences Sociales, Université de Strasbourg. (Traducción s.r.)

----- (1997): *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidos

----- (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

----- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidos.

Davini, María Cristina (coord.) (2002). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers Editores.

Diker, Gabriela & Terigi, Flavia (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidos

Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidos

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

----- (2002a). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Revista Perspectiva*, Vol.20, N°.02, pp.467-482.

Edelstein, Gloria & Coria, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

----- (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Páginas*, N° 2, Publicación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Córdoba.

Etkin, Jorge & Schvarstein, Leonardo (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.

Feldman Daniel (2001). *El contenido como conocimiento escolar*. Manuscrito no publicado. FFyL.UBA.

----- (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique

----- (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidos

Fenstermacher, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (comp.). *La investigación de La enseñanza I*. Barcelona: Paidos.

Furlán, Alfredo (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. México DF: ENEP-Iztacala-UNAM.

Fridman, Marcela (2000). Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Año VI, N° 7, Rosario.

Gvirtz, Silvina & Palamidessi, Mariano (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

- Jackson, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, Jean (2001). La práctica del aprendizaje. En: S. Chaiklin, & J. Lave. (comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Litwin, Edith (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, Elisa (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Malet, Ana M. (2008). Didáctica y prácticas docentes en la educación superior. En: Menghini & Negrín (comps). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Meirieu, Philippe (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro
- Perrenoud, Phillippe (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Remedi, Eduardo & otros (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*, México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rogoff, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, J. et.al. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Steiman, Jorge (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR:
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALITICO**

Mg. Jorge Steiman

----- (2007). *Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario?* Exposición publicada en las Actas de las I Jornadas de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

Tenti Fanfani, Emilio (coord.) (2010). *Estudiantes, y Profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones, expectativas.* Buenos Aires: INFOD-IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Wertsch, James (1999). *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique