

LA RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*Mtra. Rosa Martha Romo**

Consideramos que una de las estrategias para el mejoramiento continuo de la educación la constituye la recuperación de prácticas educativas, que den cuenta de la construcción cotidiana del currículum en los espacios universitarios; dicho enfoque sustenta el sentido de este trabajo.

Plantear las posibilidades de transformación curricular supone, desde nuestra perspectiva, remitirnos inicialmente a un hecho fundamental: la relación educativa. Este hecho implica no sólo la comunicación entre el estudiante y el profesor en medio del colectivo de alumnos. La relación educativa está definida por las características de los integrantes del grupo y por un sistema de relaciones más amplias que engloba las relaciones sociales en la clase, la escuela y la sociedad, así como las de los sujetos con el saber y la cultura.

El proceso enseñar-aprender se efectúa en un medio caracterizado sociológicamente, que sobrepasa el marco de la clase y de la escuela. El punto de articulación de los actos de aprendizaje y enseñanza está en la finalidad común a uno y otro: la socialización del ser.

En la escuela el estudiante aprende mucho más de lo que él mismo o los maestros creen que aprende, sobre todo en lo que se refiere al ejercicio de prácticas sociales. Estos aprendizajes son propiciados tanto por la institución como por el profesorado, muchas veces de manera inconsciente; de aquí que sea posible el análisis de la constitución de prácticas que conllevan a la vez concepciones, valores o actitudes características de una profesión, y que tienen que ver con la conformación de identidades: magisteriales, estudiantiles o profesionales.

De esta manera es necesario mostrar y difundir los conocimientos sobre cómo la relación pedagógica construye o reproduce un estado de cosas. El conocimiento de la realidad -educativa en este caso- abre las posibilidades de transformación de las prácticas escolares, que por su cotidianeidad frecuentemente pasan desapercibidas.

El estudio de las instituciones educativas, desde el aula, las determinaciones curriculares, las trayectorias de maestros, etc., amplía la perspectiva para encontrar el sentido y la viabilidad a los proyectos de transformación y mejoramiento educativo. La investigación socio-antropológica contribuye a develar las acciones, prácticas y procesos cuyo móvil permanece desconocido a pesar de las buenas intenciones manifiestas, es decir, la

* Profesora Investigadora de Ciencias de la Educación de ITESO y de la U de G.

organización de contenidos, la utilización de estrategias, las formas de relación, en fin: la solución de conflictos puede ser conocida y reperfilada.

Desde esta perspectiva hemos abordado el estudio de la vida en las instituciones educativas con el enfoque de la investigación interpretativa. Y lo hemos hecho a partir de los datos obtenidos a través de la observación directa en las aulas, entrevistas a maestros, el análisis curricular y, próximamente, la reconstrucción de la historia de las instituciones a través de los protagonistas. Hemos iniciado la explicación de algunos de los procesos que definen las características de la relación pedagógica, en dos facultades de la Universidad de Guadalajara,¹ lo que nos ha permitido construir las primeras categorías de análisis que a continuación mencionamos.

Producciones magisteriales: el discurso docente

Hemos constatado que el discurso del profesor es la forma de producción primordial del magisterio universitario, de aquí nuestro interés por indagar el tipo de significados que porta, así como los referentes a partir de los cuales se construye.

Nos resulta claro -ahora- que la constitución del discurso académico, es imposible abordarlo desde la “teoría pura”, pues no se construye a partir únicamente de referentes científicos; lejos de esto, pasa por diversos filtros, desde el recorte que se lleva a cabo a partir de la orientación epistemológica del currículum, como por la posterior selección y organización del profesor, hasta la forma en que es incorporado por docentes y estudiantes.²

Siguiendo esta línea de análisis iniciamos nuestra indagación tratando de dar cuenta del tipo de textos que el maestro elabora, textos que recuperando la clasificación elaborada por Geertz,³ pueden ser autoriales o no autoriales; es decir, corresponderían a la primera clasificación las producciones, discursos, textos, en los cuales se reconoce el docente como autor, en contraste con aquéllos cuya estructuración es más cercana a un campo de conocimiento.

Las aproximaciones a nuestro universo de investigación nos permiten sostener como premisa inicial, que la anterior clasificación elaborada por Geertz con respecto a los textos, es similar en la construcción discursiva de los docentes y que dichas producciones: autoriales o no autoriales dependen tanto de la profesión de base de los profesores y el prestigio social de la misma, así como de las orientaciones curriculares presentes en cada institución.

El discurso magisterial de los profesores de la licenciatura (que denominamos I) aparece más anclado a un contenido científico, que en licenciaturas (II) más cercanos a las experiencias inmediatas, personales de los maestros.

Estas prácticas discursivas generan a la vez estilos diferenciados de relación interpersonal, con la institución, el currículum y el conocimiento.

Los controles institucionales en la Facultad II son fuertes, se caracterizan por el establecimiento de una serie de requisitos que se van implantando “sobre la marcha”, es decir, no existen normas explícitas que regulen el tipo de relación con las autoridades, los docentes o los alumnos. Lejos de esto, la orientación curricular apela a una relación de igualdad y de participación de las bases, definiéndose como “una Universidad y Facultad del Pueblo”.

En cuanto a la relación educativa, formalmente se establece a partir de la participación colectiva de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Esto origina estilos docentes que oscilan entre la sanción constante a los aportes, comentarios e intervenciones de los estudiantes. O bien se presentan actitudes magisteriales totalmente relajadas, en las que prácticamente es posible decir cualquier cosa.

Otra característica generalizada en este tipo de prácticas, es que generan una tensión frecuente entre un currículum permisivo por un lado y la actuación magisterial por otro, pues las posibilidades de evaluación del desempeño de los alumnos por ejemplo, se encuentra obturada ante una propuesta curricular que apela únicamente a la autoevaluación estudiantil.

La relación pedagógica y los controles se establecen con base en la comunicación, es decir, a través de la relación personal, los intercambios cara a cara, no derivan en el salón de clase, de un trabajo con el contenido académico.

Otro tipo de significados que portan los discursos magisteriales tienen que ver con la posibilidad de legitimar la propia actividad docente, pues si bien de acuerdo con Barthes,⁴ la palabra profesoral tiene características propias, como el “hablar bien”, transmitir un discurso sin vueltas atrás y ser claro. En la práctica, este proceso de transmisión se dificulta por los diversos planos que se entrecruzan: por un lado el sostener dichas destrezas discursivas y por otro, el continuo conflicto motivado por la urgencia en la que se desarrollan estas prácticas, es decir, por los constantes cuestionamientos grupales y las situaciones imprevistas a las que el profesor tiene que dar respuesta inmediata. Conflicto de demandas cruzadas en las que es preciso transmitir un discurso válido como condición a la vez legitimadora de la actividad magisterial.

Discurso que se transmite en situaciones de constante tensión, y que si bien puede ser un proceso de estabilidad magisterial, la transmisión de ese saber “para otros” puede transformarse también en el aspecto de mayor vulnerabilidad para el profesor.

Otras formas de creación a ser recuperadas, tienen que ver con la conformación de diversos tipos de *habitus*, estilos o características bien de la profesión, de los docentes de esa profesión, de los alumnos que se forman en la misma, etcétera.

Determinaciones culturales en estas producciones

La importancia del entorno, es decir, de la ubicación social de los individuos que depende de la posesión de determinado capital cultural, familiar, semántico, etc., define las posibilidades tanto de acceso como de validación de un saber.

Las disciplinas académicas, por otra parte, poseen una existencia social y como producto cultural participan de una multiplicidad de tradiciones, lo que supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de la institución educativa respecto a los temas que enseña; reiteramos, por lo tanto, que no es únicamente el conocimiento científico el fundamento esencial del contenido académico y en ese marco nos interesa indagar cómo lo determina el capital

cultural del maestro, su trayectoria institucional y la historia de la misma institución.

En el sistema educativo la selección y organización del conocimiento se realiza de acuerdo a los aportes disponibles en una época particular, lo que implica elecciones conscientes e inconscientes; de aquí la importancia de considerar el conocimiento educacional como sistema de categorías del sentido común y de tipificaciones seleccionadas de una cultura y sociedad más amplias, que maestros, estudiantes e investigadores utilizan para darle significado a sus acciones.

Quienes enseñan tienden más que nada a compartir normas implícitas o explícitas que no se relacionan exclusivamente con lo que trata la ciencia. De aquí la riqueza del análisis de prácticas, en tanto nos aportan información acerca de los procesos que van configurando formas de percibir y ubicarse en la realidad, estilos de trabajo docente y profesional, que conforman identidades; son pues, espacios en los que se genera un tipo de cultura diferenciada y en los que podemos apreciar prácticas bien innovadoras o bien, tradicionales.

Conclusiones

Los proyectos de innovación educativa dependen, en última instancia, de los actores en el desempeño de su actuación. El impacto transformador puede ser negativo en relación al modelo ya que genera lo contrario de lo deseado, toda vez que los protagonistas no están identificados con el proyecto, lo rechazan, pues se encuentran ajenos a él, lo sienten como imposición.

Los hechos analizados tienen un valor indirecto para la práctica, ofrecen elementos de conocimiento que pueden ser utilizados por el educador.

No es nuestra intención hacer caso omiso de lo que es la institución con los problemas inobjetables que plantea, como por ejemplo, la masificación, pero sí pensamos que el conocimiento explicativo sobre las situaciones cotidianas del quehacer educativo deberá ser incorporado en los dimensiones curriculares ya mencionadas, así como, en programas de formación docente para sensibilizar a esa parte importante de los actores educativos, por ser quienes ponen en práctica o no, lo diseñado institucionalmente.

Notas

1. Hemos mantenido el anonimato de estas facultades por acuerdo con los profesores que nos permitieron el acceso a sus instituciones,
2. Remedi, et al. *El Lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y el quehacer docente*. México, DIE CINVESTAV IPN, 1989
3. Geertz, C. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, 1987
4. Barthes, R. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Paidós, 1986.

Bibliografía

- Becerra, Garrido y R. M. Romo. *El aula universitaria: lugar de observación*. Monterrey, UANL- Facultad de Filosofía y Letras, 1989.
- Barthes, R. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Paidós, 1986.
- Furlan, Alfredo. Conferencias sobre curriculum. Colima, Universidad de Colima, *Cuadernos pedagógicos universitarios* No.4. 1993.
- “Curriculum y condiciones institucionales”. Memoria Seminario Taller “Experiencias Curriculares en la UASLP, 1991.
- Ginzburg, Carlo. *Mostrar y citar. La veridicé de l’histoire essai publié dans Lé Débat*, París, Gallimard, Sept.-oct. 1989.
- Fiction as Historical Evidence: A Dialogue in París, 1646. *The Yale Journal of Criticism*, volume 5, number 2, by Yale University. 1992.
- Peréz Gómez, Angel I. *Cultura, curriculum y aprendizaje relevante*. México, (Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Curriculum y Siglo XXI, CESU/UNAM). 1992.
- Remedi, E. et al. *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- Romo, Rosa Martha. “Mediaciones entre el discurso pedagógico y la realidad en el salón de clase: procesos de construcción de conocimientos y estrategias escolares”. *Revista Tiempos de Ciencia* No. 25. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Octubre-Diciembre 1991 pp.21-33.