



LA TEORÍA PRÁCTICA DEL PROFESOR, PUNTO DE PARTIDA PARA LA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Fecha de recepción: 04-12-03
Fecha de aceptación: 22-01-04

NANCY PESTANA
nancy22ve@yahoo.es • nancy22ve@hotmail.com

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Resumen

El presente trabajo recoge experiencias sobre el proceso de orientación pedagógica que se les ofrece a profesores en período de formación de la Universidad de Los Andes, Venezuela, a través del Programa de Actualización de los Docentes (PAD). Se fundamenta en la influencia que, en la práctica docente, ejercen las experiencias, los conocimientos y los valores que el profesor posee acerca de su tarea de educador y que le van a permitir generar teorías en torno a su enseñanza. En consecuencia, ese ideario personal o teoría práctica del profesor debe constituirse en el punto de partida del proceso de orientación pedagógica con el propósito de fomentar espacios para el reconocimiento, la diferenciación, el estudio y la experimentación con los contenidos de su asignatura.

Palabras clave: teoría práctica, experiencias, conocimientos, valores, orientación pedagógica.

Abstract

THE TEACHER'S PRACTICAL THEORY, A STARTING POINT FOR PEDAGOGICAL ORIENTATION IN TEACHER TRAINING

This paper is a collection of experiences related to the pedagogical orientation process offered to teachers in training at the University of Los Andes, in Venezuela, through the Teacher Actualization Program (PAD, by its Spanish initials). It is based on the influence that is exerted by the teacher's experience, knowledge and values with respect to his/her role as educator on personal classroom practices, and which will lead to the generation of theories about his/her teaching. In consequence, this personal ideology or practical theory of the teacher must become the starting point in the process of pedagogical orientation with the purpose of encouraging spaces for recognition, differentiation, study, and experimentation with the contents of his/her subject.

Key words: practical theory, experiences, knowledge, values, pedagogical orientation.



El término “teoría”, generalmente, hace referencia a un cúmulo de hipótesis o afirmaciones interrelacionadas que pueden utilizarse para explicar y entender fenómenos o situaciones o para predecir acontecimientos o efectos de acuerdo a ciertas condiciones existentes (Sjöberg, 1987). En este trabajo, cuando hablamos de “teoría práctica”

nos estamos refiriendo a un sistema de conocimientos, experiencias y valores de carácter eminentemente personal, desarrollado, integrado e interrelacionado por el individuo y que le es relevante para su labor educativa.

El significado que le otorgamos al término teoría, según el razonamiento anterior, se refiere a un concepto personal que se construye y desarrolla en el individuo a partir de una serie de acontecimientos: la experiencia práctica, los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas a través de su vida de estudiante, la relación que ha establecido con la lectura, la observación y la reflexión que pueda elaborar sobre la práctica educativa de sus educadores y de sus colegas docentes, así como de otras personas, de su participación en conferencias, discursos y debates y de la información que haya obtenido a través de distintos medios de comunicación. Vivencias éstas que son analizadas y que, posteriormente, se integran con sus ideales y valores personales.

En consecuencia, la teoría práctica a la cual nos referimos no debe entenderse como un conglomerado de conceptos con finalidades científicas de explicación, comprensión y predicción sino como un constructo eminentemente personal, aun cuando se fundamente en ideologías educativas reconocidas, lo que pudiera resultar en que las teorías prácticas individuales muestren semejanzas entre sí.

Sin embargo, es necesario aclarar que, a pesar de esa semejanza, siempre va a estar presente, en cada una de ellas, la vivencia del educador. La experiencia personal acerca de la situación educacional práctica, como alumno y como docente, se diferencia de persona a persona aun cuando se encuentren rasgos comunes entre muchos individuos. Las experiencias de clases, estudios, tareas, lecturas y exámenes pueden ser idénticas para muchos

de los docentes, sin embargo, el conocimiento y el significado que se le han otorgado a esas experiencias pueden variar significativamente.

Varios autores (Ferrerres e Imbernón, 1980; Porlán, 1994 y Schön, 1992) proponen el conocimiento del profesor como elemento fundamental para el estudio y comprensión de los procesos educativos puesto que, en la construcción del conocimiento desde sus prácticas, los profesores van generando teorías en torno a su enseñanza que le sirven de marco referencial para su accionar.

El generar teorías tiene su origen en que los profesores, a diferencia de otros profesionales, han experimentado el ámbito educativo durante buena parte de sus vidas, primero, como estudiantes y, luego, como docentes y, en esa experiencia, han logrado construir una visión personal sobre la enseñanza que les sirve para desempeñarse en sus prácticas de acuerdo a como vivieron su formación. Los autores mencionados anteriormente hacen énfasis en que el conocimiento didáctico del profesor es más de índole experiencial que técnico y, por ello, no suelen seguir las instrucciones curriculares que se prescriben para el planeamiento didáctico sino que prefieren acudir a esas experiencias biográficas y adecuarlas al contexto de su práctica. Por esta razón, se le concede gran importancia a develar esas teorías implícitas, o experiencias de conocimiento de carácter biográfico, para facilitar el trabajo de formación docente.

La teoría práctica de la cual hablamos se refiere, entonces, al cúmulo de conocimientos, experiencias y valores que se aplican en la práctica pedagógica de un educador a partir de sus percepciones y que van a continuar desarrollándose y perfeccionándose a lo largo de su carrera docente. Por propósitos analíticos, consideramos necesario profundizar en la comprensión de esta definición, identificar y aclarar sus elementos y las relaciones entre éstos, por lo tanto, desarrollaremos, a continuación, los tres componentes que conforman nuestra definición de “teoría práctica”:

La experiencia personal, el conocimiento factual (informaciones, competencias y habilidades) y los valores filosóficos, políticos y éticos

Todos los individuos, independientemente de edad, origen y sexo poseemos experiencias educacionales, tanto como alumnos o como docentes. Hemos vivenciado

situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas, enriquecedoras, motivadoras, aburridas, difíciles o traumáticas y, a partir de esas percepciones, construimos hipótesis y conclusiones que conforman nuestra experiencia personal sobre el acto de educar.

Las experiencias de este tipo pueden conducir, según Stenhouse (1975) a algún tipo de aprendizaje en diferentes niveles. En el primero de ellos, aprendemos como obrar en situaciones parecidas; en un segundo nivel, aprendemos mucho de nosotros mismos como individuos y de los roles que se espera que asumamos en diversas situaciones así como de las expectativas que creamos en los demás. A menudo, este tipo de aprendizaje es más sutil y fundamental y, por lo tanto, más significativo de tomar en cuenta al aproximarnos al estudio y a la comprensión de la teoría práctica de un docente determinado.

Estos tipos de aprendizaje son un claro ejemplo de que la teoría práctica es un constructo complejo de los elementos antes mencionados y funciona como una base de elecciones posibles para la acción: aprender a actuar en una determinada circunstancia, la interpretación de esa acción y los conocimientos, sobre nosotros mismos, que logramos de esa experiencia.

El aprendizaje experiencial ha sido abordado por un gran número de autores (Calderhead, 1987; Gimeno y Pérez, 1992; Clark y Peterson, 1990, entre otros), quienes profundizan en las consecuencias, para las prácticas docentes, de la aplicación de esos tipos de docencia basados en el sentido común. Entre ellas destacan el peso que el profesor le atribuye a cubrir el temario del programa sacrificando la profundización de sus contenidos, la poca o nula reflexión sobre la complejidad que reviste el acto de enseñar, el desconocimiento sobre cómo se produce el aprendizaje, el poco interés por investigar sobre sus prácticas, la costumbre de transferir la responsabilidad del rendimiento de sus estudiantes a éstos últimos, etc.

La calidad de la experiencia de nuestras situaciones de enseñanza y de aprendizaje también puede variar significativamente y pesar mucho, o pasar totalmente desapercibida, en el entramado de nuestra teoría práctica personal. Si esas experiencias se analizan a la luz de nuestro conocimiento personal, o el de otros individuos, hay buenas razones para creer que la comprensión sobre esa teoría práctica va a enriquecerse mucho más que si sólo se experimenta y no se discute explícitamente. De esta manera estaríamos haciendo un uso adecuado del viejo concepto alemán de “praxis”: acción y reflexión sobre la acción

Además de lo que directamente experimentamos e incluimos como material para la construcción y desarrollo de nuestra teoría también nos apropiamos de las experiencias

y conocimientos de otras personas. Tal es el caso cuando establecemos conexión con el contenido de una lectura, con la experiencia de resolver un problema, con la información que nos proporciona un contenido específico de una asignatura determinada, con un trabajo de investigación o con la conferencia de un especialista, con las ideas, comentarios o consejos que nos proporciona un colega sobre un determinado contexto, entre otras experiencias. Todos esos ejemplos son fuentes de las cuales tomamos material significativo para desarrollar, corregir o fortalecer los fundamentos de nuestra teoría.

En este componente también incluimos estructuras que nos llegan en forma de conceptos, principios y teorías a través de otras personas, de medios informativos y de otros canales que nos rodean. Cuando, por ejemplo, se utiliza el término “docente” para indicar a un sujeto que transmite conocimiento a otros, estamos considerando una estructura de carácter idiomático que ejerce influencia sobre nuestra teoría práctica. De igual modo, una teoría sobre motivación o sobre prejuicios raciales tiene similares efectos sobre nuestra teoría y sobre nuestra práctica

Nuestros valores y principios sobre lo que consideramos bueno o malo son determinantes en nuestra teoría práctica. Poseemos escalas de valor para determinar —a partir de nuestras experiencias— nuestra posición política y nuestras ideas acerca de democracia, libertad y autonomía así como nuestra reacción ante las autoridades.

Poseemos patrones para desenvolvernos e interactuar con los otros, que nos permiten elegir, por ejemplo, relaciones de cooperación o de competencia según la circunstancia que nos toque afrontar. Todos estos valores tienen, sin duda, una enorme influencia sobre nuestra teoría práctica y están estrechamente relacionadas con nuestra concepción de educación (Esteve, 1999). En consecuencia, ejercen influencia sobre nuestra práctica educativa.

Los tres elementos que conforman lo que denominamos teoría práctica están, en la realidad, íntimamente relacionados y, cada uno de ellos, influye y modifica a los otros constantemente en la construcción y desarrollo de la teoría práctica personal. Sin embargo, no todos ellos tienen el mismo peso en el proceso de integración de esa teoría.

Según Carnoy (1997), los valores influyen constante y sistemáticamente en nuestra percepción de lo que experimentamos personalmente o a partir de la interacción con otros. De este modo sorteamos, desechamos, interpretamos, integramos y acumulamos sensaciones y experiencias a partir de lo que consideramos correcto o incorrecto, aceptable o inaceptable. Igualmente, experiencias anteriores se convierten en criterios para calificar a las nuevas.

De acuerdo a estas afirmaciones, todo el conocimiento del cual hacemos uso estaría supeditado al filtro de nuestro código de valores y de nuestras experiencias anteriores y, por lo tanto, estos dos elementos tienen un peso determinante en la estructuración de nuestra teoría práctica. De igual modo, experimentamos nuestras acciones prácticas a través de estructuras, conceptos, teorías e ideologías que hemos aprendido y que se han convertido en el cúmulo de nuestros conocimientos y éstos, también, pueden modificar, desarrollar o desechar nuestros valores y experiencias de manera determinante.

Una distinción que consideramos importante en este contexto, es la que Ryle (1945) desarrolló entre “saber cómo” y “saber qué”. Esta distinción implica una diferencia entre el conocimiento teórico sobre un fenómeno o procedimiento educativo, y el conocimiento práctico sobre cómo un docente, realmente, acciona o se conduce en una situación educativa particular. Si, por ejemplo, la teoría práctica del docente está constituida, principalmente, por “saber qué”, podemos inferir que se basa más en conocimiento factual que en la experiencia vivencial y personal de situaciones prácticas significativas. Si, por el contrario, la teoría práctica se basa en “saber cómo” el docente concreta en, su práctica, planeamientos didácticos efectivos pero carece de una plataforma de saberes, conceptos e ideologías que le sirvan de sustento a sus actos.

Las distinciones hechas por Ryle (1945) aportan un importantísimo significado al trabajo de orientación pedagógica de profesores en período de formación. De acuerdo con lo que el autor afirma, podríamos inferir que el orientador docente debería enfocar, en el primer caso, las acciones adecuadas para relacionar los saberes que maneja el docente con las acciones que desarrolla en su proceso de enseñanza, propiciar la identificación de estas acciones y las percepciones e influencias que la desencadenaron de manera de integrarlas a su experiencia vivencial del acto. En el segundo caso, el trabajo de concienciación implica relacionar los modos de proceder del docente, en situaciones educativas diversas, a conocimientos, conceptos y teorías existentes con el propósito de que el docente pueda identificar de dónde proviene su accionar e integrarlo a un cuerpo teórico determinado.

El “saber qué” y el “saber cómo” nos ayuda a contemplar y entender la importancia de la relación dialéctica entre acción y reflexión para la producción del conocimiento en el individuo.

Otra contribución que nos ayuda a entender la complejidad del acto de integración en una teoría práctica la obtenemos a través del concepto de “código” creado por Bernstein (1971, 1990). Según Bernstein, el docente

depende, en su accionar pedagógico, de un código que, en cada situación particular, decide los modos como percibe su entorno. Estas percepciones, a su vez, originan sus modos de obrar enriqueciendo o modificando ese código.

El código es, por lo tanto, un producto de la socialización del docente en tanto resultado de experiencias previas y actuales. La labor del orientador docente, en el estudio y posterior desarrollo de ese código, está relacionada con un trabajo de revisión que permita la confrontación y el análisis de su implementación en situaciones concretas del trabajo docente y la identificación de acciones o informaciones que puedan presentar divergencia con dicho código.

La teoría práctica: concepto individual y colectivo

Aun cuando nuestro trabajo enfoca la perspectiva y el carácter individual, el concepto puede ampliarse y utilizarse en el estudio y en el desarrollo de teorías prácticas colectivas con grupos de docentes. Tal es el caso de las experiencias de formación que se inscriben dentro de la investigación acción y que han aportado numerosas interpretaciones y esclarecimientos a los modos de pensar y obrar de los docentes (Elliot, 1990; Porlán, 1994).

Puede ser el caso de colegas que comparten un área curricular específica, un trabajo de investigación, proyectos educativos, cursos avanzados de especialización, post-grado o doctorado y que parten de un universo teórico o paradigma común. Estos preceptos, ideologías, criterios y procedimientos compartidos, conforman el hilo conductor de las acciones didácticas que ejecutan en su quehacer docente y sirven de elemento propiciador para la integración de sus teorías prácticas individuales.

Es necesario puntualizar que estas teorías prácticas colectivas se refieren a preceptos e ideales curriculares que conforman ciertos acuerdos para la concreción de la práctica pedagógica de esos docentes. Su propósito fundamental es servir de espacio experiencial para el crecimiento de esos ideales curriculares y, en cuanto a acuerdo o código, se constituye en instrumento para propiciar el consenso entre los miembros del grupo (Schön, 1992).

Sin embargo, es en la realidad áulica del profesor donde estos pactos estarán operando, de forma contrastante además, con la teoría práctica individual que haya podido desarrollar ese docente en sus experiencias de aprendizaje y de enseñanza previas. Por lo tanto, esos ideales teóricos van a variar y a concretarse, de diferentes maneras, respondiendo al equilibrio que el docente logre entre el

código del grupo y su código personal (Schon, 1992). Este balance o negociación es un producto de carácter genuino e individual avalado por la libertad de cátedra. Si el docente no ha integrado esos modos de pensar la educación y no ha logrado el equilibrio del cual hacemos mención, pueden presentarse conflictos en su accionar pedagógico que van a representar contradicciones entre los códigos con consecuencias inadecuadas en su práctica docente.

Una vía que se nos antoja para evitar esas situaciones y lograr la cooperación educacional auténtica y sana entre los miembros del grupo, es creando el espacio y el clima apropiado con el fin de desarrollar una teoría práctica colectiva a partir de la revisión dialogada de experiencias e interpretaciones sobre el trabajo docente particular. Lejos están estos esfuerzos de presentar controversias, diferencias y conflictos los cuales, por el contrario, y a partir de experiencias en nuestro trabajo, los consideramos necesarios y deseables para el enriquecimiento de las experiencias, conocimientos y valores de cada una de las partes.

En consecuencia, una teoría práctica colectiva puede ser aceptada y convertirse en un aliado fructífero y efectivo de la práctica educativa de los miembros del grupo, siempre y cuando contenga la suma de los valores, experiencias y conocimientos propios y ajenos. Una vía que hemos experimentado en el proceso de lograr consenso y materializar el ideal común, en el marco de nuestro trabajo de orientación pedagógica, es dando a conocer, entre los colegas integrantes del colectivo, los diferentes estilos docentes, sus basamentos ideológicos, el cuerpo de experiencias, conocimientos y valores que lo conforman y sus posibles relaciones con la teoría práctica colectiva que se desea implementar.

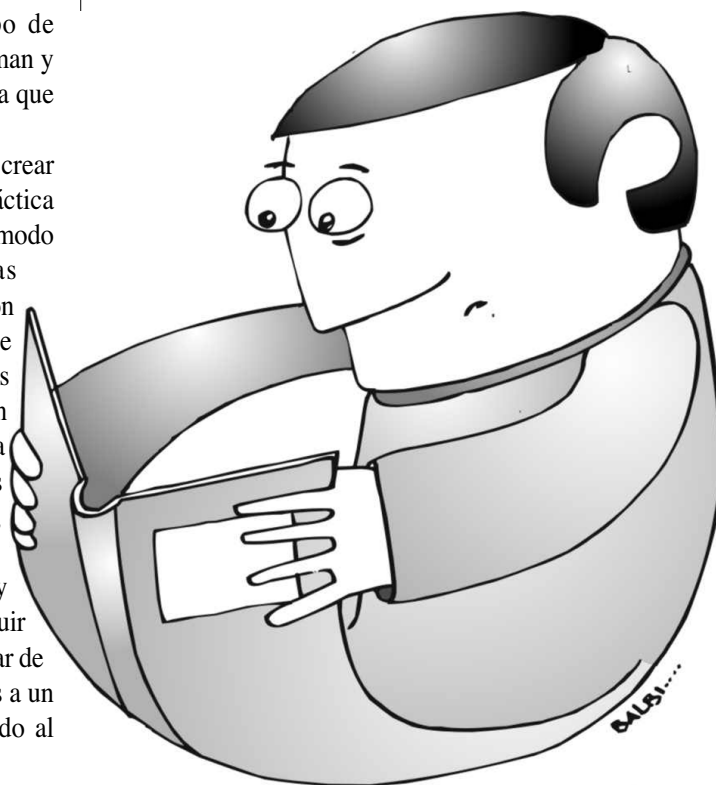
Una teoría práctica colectiva exige, por lo tanto, crear espacios para la observación y el análisis de la práctica docente individual entre los miembros del grupo de modo de propiciar la reflexión colectiva sobre esas experiencias. El trabajo de orientación pedagógica con grupos de docentes experimentando esta situación, debe enfocarse a identificar y hacer conscientes las diferencias de criterio y contradicciones que puedan aparecer en las revisiones dialogadas que se lleven a cabo, así como presentar y hacer explícitas, para todos los miembros del grupo, los distintos valores, conocimientos y experiencias de cada uno de ellos. Un trabajo de orientación pedagógica que cree y propicie esos espacios puede ayudar, sin duda, a construir y desarrollar una base común colectiva para el accionar de la práctica educativa. Podríamos, entonces, referirnos a un código colectivo posible de ser asimilado e integrado al código individual de cada docente.

Concienciar la teoría práctica

La teoría práctica no es un constructo exclusivo del docente o educador. Está presente en cada individuo que se dedique a “enseñar”, independientemente, de que este individuo posea o no acreditación para ejercer esa función (González F. 2000). Incluimos, por lo tanto, en nuestro universo de actores, al estudiante de educación que inicia sus prácticas profesionales, al trabajador que, en un momento concreto de su labor, afronta la tarea de entrenar a otros en una determinada acción, al docente que se inicia y al que tiene una comprobada experiencia.

Debido a esta pluralidad de individuos y de creencias, la teoría práctica no sólo se va diferenciar por el contenido que esos individuos le puedan otorgar sino por el grado de elaboración y de conciencia que le acrediten. Podemos encontrar, dentro de estas individualidades, aquellos que nieguen poseer un entramado teórico que sirva de respaldo a su accionar pedagógico, otros que pudieran reconocer, aunque con dudas, la posesión de ese cuerpo de valores, conocimientos y experiencias y los que asumen poseer esta estructura ideológica y se dedican a enriquecerla y desarrollarla.

De acuerdo con Porlán (1994), esa teoría práctica existe, bien sea implícita o explícitamente, en estado embrionario o maduro y, por tanto, va a influenciar, de manera muy significativa además, el accionar docente del



individuo. Esto, por cuanto cada acto pedagógico que emprendemos se origina en el conocimiento que hemos adquirido sobre experiencias previas similares, bien sea como alumnos, como observadores o como responsables de una actividad didáctica cualquiera.

La experiencia previa nos conduce a establecer procedimientos para afrontar la acción concreta de acuerdo al grado de “efectividad” o “fracaso” que esos procedimientos tuvieron en situaciones similares pasadas. Aun cuando esta estrategia de trabajo carezca de plataforma teórica posee, sin embargo, los elementos que conforman la teoría práctica personal ya que en ella se interrelacionan experiencias vividas, conocimientos adquiridos durante esa experiencia y valores que otorgamos a la experiencia en cuestión.

Donde encontramos la mayor dificultad no es en admitir la existencia o no de tal teoría sino en formularla y explicitarla. Tal impedimento tiene su razón de ser en que la teoría práctica, por su naturaleza triádica, es más un cúmulo imbricado, inconsciente y desordenado de conocimientos factuales, experiencias y valores que se solapan entre sí y que, en consecuencia, distan de mostrarse, para el individuo, como un montaje de reglas y postulados organizados y lógicos.

Calderhead (1987) concibe esas teorías subjetivas como conjuntos de puntos de vista cognitivos personales e interpersonales y como aglomerados complejos que ejercen funciones de explicación y diagnosis frente a lo que experimentamos. Según ese autor esas teorías sirven para orientar las acciones, creencias y valores y regulan e influyen en el modo lógico de enfocar la realidad, los recuerdos y las relaciones.

La nula o poca concienciación de la teoría práctica personal, su dificultad para aceptarla y explicitarla, para sí mismo y para los demás, puede originarse en las contradicciones que pudieran mostrar sus tres elementos constituyentes, la poca integración de los mismos y la desconfianza en cuanto a creación subjetiva y empírica de los mismos. Cuando el docente se enfrenta a su teoría personal y descubre en ella las claves de su práctica, se abre un gran espacio para el reconocimiento, la diferenciación, el estudio y la experimentación con las experiencias, los conocimientos y los valores que se encuentran en ella. Este reconocimiento asegura que ni la teoría será inútil ni la práctica artesanal puesto que existe complementariedad entre la teoría y la experiencia asumida, entre la acción y el conocimiento de la acción.

El trabajo de orientación pedagógica, debe estar dirigido a rescatar esa masa de valores, conocimientos y experiencias, concienciar los móviles que subyacen a cada

uno de esos tres elementos, emplazarlos y relacionarlos con teorías existentes de modo de construir un pensamiento y práctica integradora y transformadora basada en la experiencia reflexiva y en el saber observacional.

Grado de afinidad entre diversas teorías prácticas

El trabajo docente exige, en muchas y variadas oportunidades, reuniones entre miembros del personal profesoral para la discusión, negociación y puesta en práctica de aspectos curriculares de las asignaturas. Estos eventos muestran la presencia de distintas apreciaciones e interpretaciones sobre un acto concreto que nos brinda la oportunidad de observar las respuestas y opiniones que cada uno de los involucrados expone (conducta observable superficial) pero, que también puede explorarse, a profundidad, indagando en los móviles, supuestos ideológicos o teorías implícitas que sirven de base a ese accionar. Esto nos puede permitir ilustrar la importancia de enfocar el trabajo de orientación pedagógica hacia la concienciación de la teoría personal que sirve de sustento a la acción que se ejecuta y no a la conducta observable de esa acción.

Si tomamos en cuenta esto último, conseguimos tantas teorías como individuos participan en la escogencia del método más adecuado para implementar esa práctica. Obviamente, en un caso de esa naturaleza habrá que llegar a un acuerdo, ¿sobre qué bases descansará ese acuerdo?, ¿cuál metodología será la elegida? ¿quién de los docentes presenta la estrategia más acertada? Es decir, ¿quién tiene la razón y por qué?

Es indudable que preguntas como las anteriormente expuestas afloran en esas situaciones que, por lo demás, son cotidianas sobre todo cuando un grupo de docentes comparte una determinada asignatura. Generalmente, se toma una decisión específica a través del consenso de ideas en el que puede pesar mucho la experiencia de uno de los actores o lo adecuado del procedimiento; en menor grado, se apela a lo que puede sugerir una determinada teoría pedagógica al respecto. Esto, por cuanto las investigaciones no presentan unificación de criterios sobre supuestas recomendaciones concretas en casos particulares y determinan orientaciones muy generales que hacen que el indagador resuelva el problema de acuerdo a aquella o aquellas sugerencias que mejor se adapten a su propio sistema de valores (González F., 2000).

Lo adecuado o no de una estrategia de enseñanza, la posibilidad de determinar qué es una “buena enseñanza” se convierte en un fenómeno controversial en el sentido de

que carecemos de un cuerpo de criterios establecidos para caracterizar a una enseñanza como “buena” (Sjöberg, 1987). Sin embargo, poseemos distintas tradiciones educativas y, dentro de ellas, criterios para lo que determina a una “buena enseñanza”.

Podríamos partir de la tradición que plantea el logro de determinados objetivos en el aprendizaje de las asignaturas de un plan curricular y nuestros criterios evaluativos estarían dirigidos por el grado de efectividad con el cual se logran esos objetivos en los distintos temas de esa asignatura. También podríamos considerar el acto de enseñar en relación con criterios valorativos de lo que se supone deseable o no en un contexto social más amplio.

Ambas posturas son válidas a pesar de sus distintas implicaciones y podríamos inferir que la “buena enseñanza” podría medirse con muy variados y, a veces, contrarios, criterios de evaluación y, en cuanto a la labor específica de orientación pedagógica que mueve nuestro análisis podríamos, en conformidad con Lewis y Miel asegurar que: *estamos cada vez más convencidos de que, dentro de la profesión docente, no existe una mejor manera de enseñar, existen muchas. Lo importante es ayudar al docente a trabajar de forma autónoma, consciente y a desarrollar sus capacidades pedagógicas y humanísticas* (1972, 234).

Nos apoyamos en la convicción de que la enseñanza no es un fenómeno natural sino una creación fundamentada en un acervo cultural determinado que va a responder a los ideales educativos de esa cultura específica, en la mayoría de los casos, diferenciándose de otras. Pero también encontramos similitudes con respecto a esos ideales entre culturas distintas, por lo cual, el fenómeno educativo se torna altamente complejo y controversial.

Tal es el caso de afinidades, en cuanto a ideales o metas, que podemos encontrar entre institutos ubicados en regiones europeas, latinoamericanas o asiáticas, a pesar de presentar esos países diferencias sustanciales en sus maneras de concretar, en la práctica, esos ideales. Y, sin ir muy lejos, dentro de la realidad específica de un mismo país, podemos observar diversidad de interpretaciones sobre el fenómeno educativo que se concretan en muy diferenciadas formas del accionar pedagógico en sus instituciones educativas. En consecuencia, lo que se denomina “buena enseñanza” o “buena educación” debe estar relacionado con un colectivo específico y con su interpretación de lo que para ese grupo se considere “bueno”.

Obviamente, puede ser posible llegar a un acuerdo sobre lo que, una sociedad específica en un momento histórico específico, puede establecer como sistema educativo adecuado. Sin embargo, y en primer lugar, no deja esto de ser un acuerdo y, por lo tanto, con un carácter

muy genérico que necesita de muchas interpretaciones por parte de las instituciones educativas y de los individuos que las conforman: directores de institutos, cuerpo docente y estudiantes. En segundo lugar, habría que tomar en cuenta que esos acuerdos, logrados en un momento y circunstancia históricos específicos, pueden desarrollarse o cambiar drásticamente en otro. Incluso en períodos de cambios formales curriculares pueden, los ideales educativos, variar significativamente (Esteve, 1999).

Por lo tanto, formalizar un determinado accionar de la orientación pedagógica con bases en un modelo establecido de una particular ideología acerca de la enseñanza se nos antoja, difícil de implementar e inadecuado para el desarrollo auténtico del pensamiento del profesor y para la creación y maduración de su teoría práctica.

Un modelo ideal de enseñanza o “buena enseñanza” no puede ser estático, inmutable y perfecto y la razón para apoyar esta afirmación la encontramos en situaciones cotidianas como, por ejemplo, cuando hablamos de un determinado grupo de alumnos en un lugar, momento histórico y circunstancia social específicos, con una determinada actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje para el cual la mejor manera de aprender matemática en esa situación es a través de un método o técnica concreta. Pero ese método o técnica, al aplicarlo en otras circunstancias, con el mismo grupo o con otro diferente, puede mostrar resultados completamente distintos.

Dentro del marco de su teoría práctica cada docente debe tratar de conseguir el balance entre su teoría práctica, conocimientos, experiencias y valores y el accionar específico y más adecuado para cada situación. Con ello, nos estamos refiriendo al compromiso o negociación que, en el día a día, se nos presenta en la práctica docente y que no debe sacrificar el ideario que fundamenta nuestra particular óptica de la educación pero que tampoco debe fosilizarla y tornar rígido nuestro obrar.

Para lograr este compromiso cotidiano el docente necesita comprender, intuir y ejercitar cierta práctica de, continuamente, revisar lo que pretende conseguir con su ejercicio docente, cómo pretende lograrlo y por qué. Educar es una actividad multifactorial para la cual existen muchas y muy diferenciadas vías hacia el logro de una meta determinada.

El docente que fundamenta su práctica, su accionar y su pensamiento en un modelo de enseñanza determinado corre el riesgo de engeguercerse ante las situaciones que se le presenten, inflexibilizar su estrategia educativa o, caso contrario, suplantarla en consonancia con los cambios que sugieran otros modelos sin realizar el debido acto de reflexión sobre su comportamiento.

Nuestra experiencia en el trabajo de orientación pedagógica a profesores de la ULA nos muestra, reiteradamente, que aún cuando las estrategias didácticas y los modelos prescriptivos contenidos dentro de los cursos de nuestra programación, ejercen influencia para la reflexión sobre la práctica docente de estos profesores, la mayoría, tiende a retomar el estilo didáctico que, por cuenta propia, ha creado y desarrollado cuando regresa a su sitio de trabajo. Las razones que exponen al respecto consideran, fundamentalmente, el grado de afinidad y la relación genuina de conocimientos, experiencias y valores que este modelo o teoría personal les brinda en contraste con las sugerencias o prescripciones que les puede presentar una teoría pedagógica, para ellos, recién descubierta.

Estudiosos del tema (Ghilardi, 1993; Ferreres e Imbernón, 1999; Gimeno y Pérez, 1992) aseguran que, durante el entrenamiento de estrategias pedagógicas concretas, los docentes cursantes tienden a incorporar esos lineamientos mientras se encuentran en la situación de aprendizaje pero, la probabilidad de que los continúen implementando, en sus sitios de trabajo, es escasa y tenderá a relacionarse más con las carencias que la propia teoría práctica personal presente, en una situación de enseñanza determinada, que con el convencimiento que el profesor muestre hacia esas recomendaciones.

Es importante aclarar que lejos estamos de compartir la creencia generalizada de que el docente, porque “sabe” la materia puede “enseñarla” y que podría generar la percepción, falsa también, de que la enseñanza es un acto libre y, por lo tanto, el docente puede accionar como mejor le parezca. Por el contrario, compartimos con Imbernón (1994) la visión de la enseñanza en cuanto a una actividad delimitada por reglas, decisiones curriculares, contextos sociales, económicos,

políticos e históricos y por recursos materiales y humanos.

Dentro de estas limitaciones, la libertad de cátedra se refiere a cierto grado de independencia para el accionar del docente quien, respetando límites impuestos, puede implementar actividades creativas y originales. Y, es dentro de esta posibilidad que le brinda la libertad de cátedra que hemos observado que nuestros docentes prefieren actuar, mayormente, en acuerdo con la convicción que le deparan sus conocimientos, experiencias y valores y, en mucho menor grado, siguiendo recomendaciones ajenas.

Reiteramos, en consecuencia, nuestra propuesta de implementar la orientación pedagógica con base en la realidad de la práctica del docente y creando situaciones significativas para que reflexione sobre su rol, su accionar y los efectos que éstos pudieran ocasionar sobre sus actividades de enseñanza.

En la medida en que al profesor se le proporcionen los medios para desarrollar su creatividad, la observación reflexiva sobre las experiencias de su práctica y la libertad para desarrollar sus iniciativas y su independencia con los contenidos de su materia, el trabajo con sus alumnos y con sus colegas, la teoría práctica personal contará con magníficas oportunidades para fortalecerse y para que los elementos que la conforman: experiencias, conocimientos y valores, se integren armónicamente y faciliten el aprendizaje continuo y sistemático.

Aun cuando muchos pudieran afirmar que las teorías pedagógicas deben servir de marco referencial para implantar recomendaciones y acciones sobre el acto educativo, nuestra perspectiva propugna la atención hacia la posición individual del docente, y el significado que esa posición tiene en su accionar pedagógico, como punto de partida para hacer más comprensiva y natural la integración de ese accionar con teorías o principios pedagógicos reconocidos. (E)

Bibliografía

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- Clark, C. M y Peterson, P. L. (1989). *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Camoy, M. L. y otros (1997). *Teacher Restructuring: Some Trends and Implications*. Ginebra: O.I.T.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring Teacher's Thinking*. Cassel, London.
- Elliot, J. (1990). *The relation of theory to practice in education*. NSSE, Chicago.
- Esteve, J. El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En: Ferreres, V., e Imbernón, F. (1999). *Formación y Actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *Formación y Actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona, Gedisa.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- González F, J. C. (2000). *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva, Hergé.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Piados.
- Lewis, A. J. y Miel, A. (1972). *Supervision for Improved Instruction: New Challenges, New Responses*. Belmont.
- Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores. El caso de los estudiantes de Magisterio. En: *Investigaciones en la escuela*, 22: 67-84.
- Ryle, G. Knowing How and Knowing That. En *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1945, XLVI, 6, p: 1-16.
- Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Piados.
- Sjöberg, C. (1987). *Klassens liv*. Stockolm forlag.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London.