

El oficio docente: entre teorías y prácticas. Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni

Susana Celman(1)

Resumen

Alicia Camilloni ha publicado a lo largo de su extensa vida académica, innumerables producciones que dan cuenta de sus trabajos de investigación, docencia e intervención en proyectos institucionales de carácter educativo. Es una de las personas que más ha contribuido al desarrollo de argumentaciones tendientes a sostener el status científico de la Didáctica en el campo de las Ciencias de la Educación. Quienes hemos tenido el placer de leer sus trabajos y escuchar sus exposiciones, sabemos que ese es uno de los focos principales de su tarea académica. La explicitación de interrogantes, el tejido cuidadoso de argumentos, la recurrencia a innumerables investigaciones y el análisis de la constitución del campo con identidad disciplinar, son algunos de los componentes que identificamos entre los aportes valiosos de su autoría. Para este artículo, seleccionaré algunos de sus escritos en los cuales descubro pistas que, en esta ocasión, me resultan sumamente interesantes para re-trabajar

Summary

Alicia Camilloni has published throughout his extensive academic life, countless productions that account for his research, teaching and intervention in institutional projects of an educational nature. He is one of the people who has contributed the most to the development of argumentations tending to sustain the scientific status of Didactics in the field of Education Sciences. Those of us who have had the pleasure of reading their work and listening to their exhibitions, know that this is one of the main focuses of their academic work. The clarification of questions, the careful weaving of arguments, the recurrence of innumerable investigations and the analysis of the constitution of the field with disciplinary identity, are some of the components that we identify among the valuable contributions of its authorship. For this article, I will select some of your writings in which I discover clues that, on this occasion, are very interesting for me to re-work recurring concerns in my own thinking.

inquietudes recurrentes en mi propio pensamiento.

Palabras Clave: docencia; investigación; didáctica; campo disciplinar

Key Words: teaching; investigation; didactic; disciplinary field

Fecha de Recepción: 04/06/2018
Primera Evaluación: 17/06/2018
Segunda Evaluación: 01/07/2018
Fecha de Aceptación: 20/07/2018

Alicia Camilloni ha publicado a lo largo de su extensa vida académica, innumerables producciones que dan cuenta de sus trabajos de investigación, docencia e intervención en proyectos institucionales de carácter educativo. Es una de las personas que más ha contribuido al desarrollo de argumentaciones tendientes a sostener el status científico de la Didáctica en el campo de las Ciencias de la Educación. Quienes hemos tenido el placer de leer sus trabajos y escuchar sus exposiciones, sabemos que ese es uno de los focos principales de su tarea académica. La explicitación de interrogantes, el tejido cuidadoso de argumentos, la recurrencia a innumerables investigaciones y el análisis de la constitución del campo con identidad disciplinar, son algunos de los componentes que identificamos entre los aportes valiosos de su autoría.

Para este artículo, seleccionaré algunos de sus escritos en los cuales descubro pistas que, en esta ocasión, me resultan sumamente interesantes para re-trabajar inquietudes recurrentes en mi propio pensamiento.

Realizada esta aclaración, selecciono en primer lugar, una de esas publicaciones: *Pensar, descubrir y aprender*. Ese es el nombre de un libro que Alicia publicó, conjuntamente con Marcelo L. Levinas, en el año 1988. Sin dudas, el título sintetiza, en estas tres palabras, el pensamiento de los autores acerca del quehacer docente, tal como se lo concibe desde un particular enfoque, que comparto en su intencionalidad e intento comprender en sus relaciones con el campo disciplinar de la Didáctica.

Como se verá más adelante, esta selección tiene que ver con mis propias preocupaciones y con la necesidad de desplegar redes de colaboración para intentar comprender uno de los núcleos duros de la formación docente.

Desde hace tiempo, en mi trayectoria personal, he mantenido con esta querida colega lo que podríamos llamar “diálogos interiores”, conversaciones silenciosas surgidas de mis propios itinerarios e interrogantes en el espacio de la formación docente y el trabajo en la universidad. Ella se ha dedicado a enseñarnos sus enfoques acerca de la Didáctica General y las Didácticas Específicas; sus contribuciones referidas a la Epistemología de la Enseñanza; sus puntos de vista sobre problemáticas de la Evaluación en el ámbito educativo, por citar solo algunos de sus puntos de producción académica. Casi en la misma época y, por ello podría decir *al mismo tiempo*, mis recorridos tuvieron que ver con problemáticas en torno a la Evaluación Educativa y sus relaciones con otros componentes didácticos y pedagógicos, epistemológicos, sociales y políticos, entre otros.

Hoy, si tuviera que reducir a una sola pregunta muchas de las inquietudes que me acompañaron a lo largo de mi carrera, y haciendo foco en aquella que puedo identificar como un hilo conductor con su pensamiento, dicha pregunta podría ser formulada del siguiente modo: *¿Cómo, los profesores, hacen prácticas las teorías didácticas?* Dicho de otro modo: *¿Cuál es valor constitutivo de la Didáctica como disciplina científica, en la construcción de las prácticas de en-*

señanza? *Es justamente* de la mano de esta pregunta, que recuperaré el texto de Camilloni y Levinas citado más arriba. En él, se recopilan una rica serie de relatos que transparentan matices singulares que, en cada ocasión, adoptaron las prácticas creadas por los docentes en sus espacios institucionales, transparentando a la vez sus intenciones y sentidos.

Volviendo al interrogante, parece necesario recordar que hace ya mucho tiempo que los teóricos de la educación han cuestionado el concepto de *aplicación*, para referirse a las necesarias relaciones entre teorías y prácticas en el campo de la Didáctica. Por ser la Didáctica una ciencia humana y social, resulta poco válido describir las prácticas como actos de cumplimiento, desarrollo y ajuste a unas normas o principios generales de validez científica universal. Casi no encontramos escritos actuales en el campo académico que sostengan que la acción educativa consiste en conocer y aplicar lo más estrictamente posible, los principios teóricos a las situaciones de enseñanza para garantizar así, correctos y constantes resultados de aprendizaje. Hay un fuerte consenso en sugerir, en reemplazo del de aplicación, el concepto de *transferencia* que implica seleccionar y construir con dichos principios, marcos referenciales para posibilitar la comprensión de nuevas situaciones educativas -siempre inéditas- y la creación de modos de intervención didáctica. Por eso, afirmar, como hace Camilloni, que la Didáctica es una ciencia, no significa elegir el modelo experimental como su modo de validación. No es posible sostener

ya en el campo de la educación, que el control de variables y el cuidadoso diseño metodológico, garantizarán la obtención del resultado previsto; que el criterio de confiabilidad de las teorías didácticas se logra con construcciones instrumentales que aseguren la obtención de resultados idénticos o de escasa variabilidad, ni que la evaluación de calidad solo se logra mediante la construcción y aplicación de pruebas objetivas. La complejidad de los objetos de estudio propios de lo educativo desalientan la aplicación de estas propuestas epistemológicas y metodológicas de carácter reduccionista.

No. La Didáctica como ciencia, no camina hoy por esos senderos. Hay demasiada evidencia empírica y reflexiones expuestas, como para sostener sin fisuras una postura de esta naturaleza. Además, y afortunadamente, se ha complejizado la enunciación y el abordaje teórico de las problemáticas educativas, incorporando en diálogos potentes, los aportes de los estudios sobre las relaciones constitutivas entre objetos y sujetos en situación.

Me interesa retomar el eje del sujeto -su constitución social, cultural, histórica y subjetiva- como actor con distintos grados de protagonismo, en las instituciones que habita con otros, labrando en esas instituciones signadas por mandatos, normas, culturas y tradiciones como parte de su trama social, su propia trayectoria.

Si acordamos con Camilloni y definimos la Didáctica como teorías de la enseñanza (Camilloni, 2007) y connotamos el espacio de las prácticas como singulares, cambiantes e impredecibles

dado el juego de los sujetos en cada situación (Lave, 1996) , donde ambos –sujetos y situaciones- al interactuar, se transforman mutuamente, nuestra pregunta parece cobrar una significación especial para quienes trabajamos en el campo de la formación docente: no solo –como decíamos más arriba- en Didáctica no se trata de aplicar o trasladar directa y mecánicamente principios o leyes de validez universal para resolver problemas prácticos concretos, sino que las acciones significadas por los sujetos transforman su situación y, al mismo tiempo, ellos cambian en el transcurrir de sus intervenciones. Estamos definiendo, entonces, un sujeto que construye su andamiaje teórico, al optar leer esa situación pedagógica particular, desde categorías seleccionadas dentro de un enfoque teórico. Es quien despliega y analiza el campo didáctico, con sus teorías en pugna, sus fundadores y representantes, sus investigaciones, redes de conceptos y argumentos. Recurre a la Didáctica como disciplina en búsqueda de aquello que le ayude a definir, comprender y construir el marco teórico como referente de los sentidos de sus acciones y la búsqueda de las herramientas que las posibiliten. Dicho en otros términos: si la Didáctica es Teoría de la enseñanza y esta se inscribe en el campo de las prácticas, si estas son concebidas como construcciones situadas, ¿en qué sujeto docente estamos pensando? No basta que conozca comprensivamente la Teoría de la Enseñanza. Debe operar con ella en situaciones siempre inéditas; debe decidir conciente de las derivacio-

nes de su decisión; debe poder realizar una lectura guiada –desde sus marcos teóricos referenciales- de la “realidad” educativa y social; debe saber qué está decidiendo entre diferentes posibilidades y hacerse responsable de ello; tendrá que valorarlas y juzgarlas para reconstruir sus sentidos desplegados en la acción misma, dentro de un proyecto social y político al que aporte. Entiendo que es este el sujeto que demanda la citada definición de la Didáctica y al que adhiero desde mi lugar de educadora.

Entiendo que la cuestión se complejiza aún más, cuando nos detenemos en una aclaración que Camilloni agrega a continuación de su definición de la Didáctica como teoría de la enseñanza. Dice esta autora: “...en realidad, se trata de enfoques diversos acerca de la enseñanza...” (Camilloni, 2007)

Coincidiendo con esta aclaración, si pienso en la línea de tiempo de las actividades en torno a la enseñanza, no las puedo concebir desde un desarrollo secuencial, en etapas que se habilitan unas a otras. El profesor no inicia su trabajo recordando principios que forman parte de la teoría preseleccionada para luego identificar un contenido a ser enseñado y diseñar su intervención práctica. No piensa ¡Qué bueno está este principio! ¡Voy a armar una clase para ponerlo en acción!. El profesor construye su lectura educativa de una situación que lo involucra. Al analizarla e interpretarla ya lo hace desde ciertos referentes teóricos. Interroga las teorías desde esa situación para intentar comprenderla y diseñar su intervención y, cuando construye su pro-

puesta metodológica no solo pondrá en juego recursos técnicos sino que cuidará especialmente su coherencia epistemológica y disciplinar. Seguramente, en el momento de la práctica áulica, se nutrirá de lo que suceda en ella mediante diálogos imperceptibles con las teorías que le orientan y reconstruirá, en la acción, las decisiones pensadas previamente. Veamos un ejemplo: Una profesora de Economía observa que los estudiantes, al interpretar las medidas económicas y financieras implementadas por el gobierno en Argentina, las identifican con las teorías keynesianas. La docente considera que esa afirmación es errónea. Reflexiona sobre las posibles razones que han llevado a la construcción de ese error e hipotetiza que quizá se deba a los procesos de codificación / categorización de los conceptos relacionados con las teorías macroeconómicas. Recupera los aportes de Ausubel acerca del aprendizaje significativo y de Perkins, el concepto de aprendizaje frágil y se dispone a armar una nueva clase que permita en el diálogo con los estudiantes corroborar su hipótesis. En base a su experiencia docente y a las ideas de Bruner, arma una intervención para la próxima clase. En base al registro de lo que allí ocurra, seguirá armando sus propuestas de enseñanza.

Es en esa complejidad de límites imprecisos pero que podemos identificar con acontecimientos propios de la enseñanza, donde parece necesario incorporar la categoría de *sujeto docente* como protagonista de la Didáctica. Sujeto habilitado para definir, diseñar y construir

sus prácticas. Sujeto que al optar por pararse desde algunos enfoques constitutivos del campo propio de la Didáctica, los pone en diálogo con las demandas y desafíos emergentes en sus prácticas. Sujeto que opera con ellos para elaborar sus propias respuestas. Un sujeto capaz de reflexionar acerca de los sentidos de su trabajo en las instituciones educativas que habita, reconociendo en ellas los componentes de tiempo, espacio, historias y culturas que las particularizan y connotan su trabajo docente. Un sujeto que incorpora a los estudiantes como “el otro sujeto”, imprescindible en su tarea de enseñar y no como un objeto depositario de sus decisiones. Sujeto que reconoce a sus alumnos como co-autores de la tarea educativa. Un sujeto capaz de reflexionar acerca del sentido otorgado a la educación en los sistemas políticos predominantes y decide cuál es su lugar al respecto. Un sujeto en condiciones de reconocer las formas de penetración cultural en su sociedad y las tensiones que generan en relación al interior del campo educativo. Un sujeto capaz de analizar críticamente los dispositivos de información y comunicación, así como el poder emanado de la altísima concentración de datos y sus sistemas de codificación creando, no solo nuevas formas y circuitos de consumidores sino nuevas subjetividades.

Quizá sea necesario hacer una pausa en este escrito para aclarar por qué, en un artículo iniciado a partir de un interrogante destinado a pensar cómo los profesores hacen prácticas las teorías, arribamos a la necesidad de definirlo

como un sujeto con algunos atributos que, en esta línea de pensamientos, aparecen con una fuerte carga semántica. Creo que llegamos aquí porque, si admitimos que el campo disciplinar de la Didáctica está conformado por diversos enfoques acerca de la enseñanza y es el profesor quien debe optar entre ellos, le cabe la responsabilidad de conocerlos en profundidad para poder realizar la opción antes mencionada. Este conocimiento no es solo identificatorio, es decir, no basta reconocer en qué consiste cada una de esos enfoques, sino que debe ser capaz de elaborar, a partir de ella, el marco teórico referencial necesario para construir su propuesta pedagógica y evaluar, en el transcurso de su implementación y al finalizarla, qué resignificaciones y nuevos aprendizajes se desataron en el juego entre el enseñar y el aprender.

Es evidente que los procesos de formación-para-la-acción de este sujeto docente no solamente son complejos, prolongados y múltiples. Son procesos que desbordan pero no eluden el ámbito de la formación docente institucionalizada.

Estoy convencida que la conformación de un profesor con estas características se acopla con procesos de formación ciudadana que involucran otros espacios y tiempos, constitutivos de experiencias significativas. Que la emergencia de estos sujetos es posible al interior de tramas culturales, itinerarios políticos, trayectorias personales, experiencias colegiadas generadoras de los andamiajes que posibiliten, en los sujetos, el desarrollo de rasgos de confianza en sí mismos y

autonomía, autovalía y reflexión crítica.

Pero no son esas, precisamente, las imágenes y las categorías que pensadores de distintos campos han creado para identificar al sujeto emergente en las sociedades y procesos culturales contemporáneos. Recupero tres que me parecen significativas en virtud de su ubicación temporal y el impacto personal que, significó poder ponerle un nombre a ese sujeto que aparecía en esas nuevas circunstancias de la 2ª mitad del siglo pasado, especialmente en los países desarrollados. La primera, fue incluida por David Riesman en su obra "La muchedumbre solitaria", libro escrito entre 1948 y 49. En él, el autor describe los rasgos de dos modelos de personalidad: uno –la *personalidad giroscópica* –propia de los sujetos constituidos en períodos anteriores a los acontecimientos que sacudieron el mundo durante la primera mitad del SXX- organizada en torno al cumplimiento de normas éticas, morales y mandatos sociales y culturales relacionados con el cumplimiento del deber-. El otro, la *personalidad radar*, que identifica al sujeto emergente en las sociedades occidentales en proceso de cambio acelerado del período de pos-guerra. El sujeto, en esas nuevas circunstancias, se asemeja a un radar en tanto se estructura en función de captar y responder permanentemente a lo que acontece afuera de él. Intenta su máxima realización mediante la captación de los estímulos externos y la adopción de las respuestas adecuadas y esperadas. Estas circunstancias de cambios acelerados le implican procesos de adaptación

constante y lo transforman en un sujeto sometido a las demandas externas de respuestas inmediatas y diversas, producto del desarrollo tecnológico y la producción capitalista occidental.

El segundo pensador seleccionado es Zygmunt Bauman, quien en la década de los 80 caracterizó al sujeto de lo que él llamó la *Modernidad líquida* como un sujeto *consumidor*, a diferencia del anterior encarnado en la figura del *productor*. *El sujeto consumidor debe ser flexible* y susceptible de adoptar los rasgos de su sociedad, de permear los estímulos y adaptarse a las tendencias permanentemente cambiantes. Lo provisorio como rasgo de la sociedad y del mundo, la incesante búsqueda de novedades, la identificación de lo nuevo como lo bueno e imprescindible, la perentoriedad de la satisfacción inmediata, son algunos rasgos que, según este autor, caracterizan al sujeto en clara referencia al lugar que ocupa la satisfacción creciente de necesidades ligadas al consumo en la constitución de sujetos, estructurando de esta manera, el diseño de proyectos personales y sociales. Enunció así el lugar que en la conformación de las subjetividades en una *sociedad líquida* -donde el cambio es lo permanente-, pasó a ocupar la posesión y acumulación de bienes como forma de hacerle frente a la inseguridad y ansiedad que genera lo inestable.

Por último, incorporamos la mirada de Byung-Chul Han, el joven filósofo coreano-alemán cuyos ensayos tienen hoy una enorme difusión mundial. En sus escritos, indaga sobre el modo en

que la revolución digital y las redes sociales han atrapado a los sujetos en lo que él llama la *enjambre digital*, en una *sociedad de la transparencia*, que, lejos de tener esa cualidad respecto a sus formas de organización, toma de decisiones y distribución del poder, hace transparentes a quienes la habitan -hasta en sus opciones más íntimas y sus acciones más privadas- favoreciendo su orientación y manipulación desde lugares de altísima concentración y circulación de información que son inaccesibles a los ciudadanos que habitan el planeta. Esta *generación post-alfa* como la denomina, lejos está, no solo del sujeto social que describieron los pensadores de la modernidad sino también de aquel que parecía esbozarse a fines de los 60 en Europa y Latinoamérica.

En su libro "La sociedad de la transparencia", se refiere a los sujetos de la sociedad de la exposición, evidencia, la aceleración y la información, como sujetos del rendimiento. Su valor se establece en relación a su ubicación en una escala que mide el grado de eficiencia y eficacia que demuestra en las tareas que el aparato productivo y reproductivo de la sociedad exige.

Es fácil advertir la tremenda distancia que existe entre el sujeto pedagógico descrito más arriba y las caracterizaciones de los sujetos sociales emergentes en las sociedades occidentales desde principios del SXX hasta la actualidad.

Las instituciones educativas no pueden, en soledad, conformar los espacios de reflexión y las prácticas que hagan

posible transitar proyectos formadores de sujetos con una orientación. En una perspectiva diacrónica, las historias nos muestran que son los proyectos sociales los que logran, a veces, generar el sentido y el entusiasmo para emprender semejante tarea.

Hoy, desde una mirada sincrónica, esas mismas historias me generan un

nuevo interrogante en torno a si, en las actuales tramas sociales y culturales es posible identificar componentes que habiliten la emergencia de condiciones de posibilidad para la formación de sujetos sociales en general y docentes en particular constructores de acciones responsables, autónomas y críticas.

Notas

(1) Especialista en Educación Especial por la Universidad Nacional del Litoral. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Entre Ríos respectivamente. Es profesora titular de la cátedra de Evaluación de las carreras de Ciencias de la Educación y del Profesorado en Comunicación Social de la UNER. Dirige las carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la UNER y es docente a cargo de seminarios de posgrado en universidades de Argentina y Uruguay. Ha realizado junto a otros colegas, numerosas Investigaciones y trabajos de Extensión. Ha publicado libros en co-autoría en Argentina y Brasil, y participado en Congresos, Jornadas y Simposios con trabajos del Área de la Evaluación Educativa.

Bibliografía

- AUSUBEL, D.P.; Novak, J.D. Y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas
- BAUMAN, Z., (2005). *La Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta Didáctica y Actividades para las Ciencias Sociales*. Aique Grupo Editor, Capital Federal.
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- HAN, BC. (2012). *La sociedad de la transparencia*. Herder, Buenos Aires, 2017.
- LAVE, Jean (1996). *La enseñanza, como aprendizaje, en práctica*. En https://www.academia.edu/1440956/LA_ENSE%3%91ANZA_COMO_APRENDIZAJE_EN_PR%3%81CTICA_Traduccion%3%B3n Consultado en mayo de 2018.
- PERKINS, D., y otros (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la Aptitud Intelectual*. Paidós, Barcelona, 1990.
- RIESMAN, D. (1950). *La muchedumbre solitaria*. Paidós, Buenos Aires 1981.