

Investigación acción en didáctica a partir de las practicas del profesorado

Vilma Pruzzo

Resumen

El cuestionamiento actual a la formación de nuestros alumnos se ha generalizado de tal modo que podemos hablar más que de fracaso escolar, de “escuelas fracasadas”, cuestión que nos interpela como formadores del profesorado. Nuestra investigación activa ha utilizado como metodología de acceso a la información, los DAC (Dispositivo de Análisis de Clases), grabaciones de clases que se transforman en documentos de análisis plural y público de Argentina, Chile y Uruguay. He ordenado algunas conclusiones a partir de cuatro binomios que partiendo del presente, orientan la superación de las condiciones actuales de la formación del profesorado:

- 1.- De la Investigación que permite comprender, a la Investigación que busca la transformación, en el lugar y el tiempo de la acción pedagógica.
- 2.- De la Didáctica sustentada en la reflexión sobre la práctica con centramiento en el docente, a la expansión del la reflexión sobre el éxito y el fracaso de los alumnos.

Summary

The kind of education our students receive nowadays has been challenged to such an extent that we should talk about “failing schools” rather than school failure. This involves us especially as teacher trainers. In our active research we have gathered information through methodology such as DAC (Dispositivo para Análisis de Clases - Devise for Class Analysis) and video taped lessons that have become documents of public and plural analysis in Argentina, Chile and Uruguay. I have drawn a few conclusions on the basis of four binomials which aim at improving the current conditions in teacher training:

1. Moving away from research that aims at understanding, toward research which seeks transformation at the very time and place of pedagogic action.
2. Departing from Didactics grounded on the reflection-upon-practice centered on the teacher, to embrace reflection about the success or failure of the students.

3.- De las Prácticas como resabio de la modernidad (primero la teoría y en el último año las prácticas) a las prácticas concebidas en una perspectiva epistemológica de la construcción del saber pedagógico: teoría y práctica articuladas desde el inicio de la formación.

4.- De las Observaciones de clases cerradas (casi individuales), a la reflexión colectiva, pública y productiva del DAC orientada a la creación de dispositivos para “aprender”

Estos cuatro binomios, señalan los riesgos de continuar una formación Docente desarticulada de la realidad educativa - abandonando los estudiantes en el solipsismo de una reflexión privada- y estéril en creaciones que les permita a los “otros” alumnos ejercer su derecho a aprender.

Palabras clave: Formación Docente. Prácticas. Dispositivo de Análisis de Clase.

3. Abandoning pre-service training as a relic of Modernity – coming at the end of the university course – to adopt a conception of training rooted in the epistemological perspective of constructed pedagogic knowledge – articulating theory and practice from the beginning in university pre-service courses.

4. Replacing observations in closed settings – almost individual- with collective, public and productive reflection of the DAC (Devise for Class Analysis) which creates resources to “learn”.

These four binomials point to the risk of continuing a policy of teacher training which turns its back on educational reality – abandoning the students in the solipsism of private reflection – and which is sterile in terms of the creations that would allow “other” students to enforce their right to learn.

Key words: teacher training – pre-service training – Devise for Class Analysis (DAC)

Fecha de Recepción: 01/06/2011 Primera Evaluación: 26/06/2011 Segunda Evaluación: 01/08/2011 Fecha de Aceptación: 01/08/2011

1. Introducción

1.1. El fracaso en la enseñanza

El severo cuestionamiento a la educación actual y a los aprendizajes empobrecidos de nuestros estudiantes se ha generalizado de tal modo que podemos hablar más que de fracaso escolar, de *escuelas fracasadas* (Aubert, 2006), cuestión que nos interpela como formadores del profesorado. Porque esos docentes de las instituciones educativas fracasadas han sido formados en nuestros claustros. Pensar la superación de esta degradación de los aprendizajes sólo podría ser posible si asumimos desde la *formación docente*, una visión autocrítica que enfoque la mejora tanto desde la formación inicial como desde la profesionalización de los docente en ejercicio, que no son más que nuestros propios graduados. Pero, lo pensamos posible únicamente, desde la investigación que cree dispositivos de *articulación* entre las instituciones del sistema.

Según Alliaud (2008), “*La decepción circula por las instituciones educativas y entre sus agentes principales. Decepción respecto de la FD, que siempre resulta insuficiente, o poco pertinente. Decepción sobre las prácticas, que siempre parecen erradas o ineficaces. Fracaso en la formación, fracaso en la enseñanza*” (Alliaud, A y E. Antelo, 2008: 27). La negrilla es nuestra.

Los autores se detiene en examinar las justificaciones o explicaciones más frecuentes que se dan sobre el fracaso de

la enseñanza identificando, por ejemplo, las siguientes:

- No saber enseñar por no saber los contenidos.
- No saben enseñar porque no saben didáctica
- No saber enseñar por desconocer el contexto
- No saben enseñar porque no conocen a los destinatarios
- No saben enseñar porque carecen de experiencia.

Es una clara enunciación de problemas derivados de la formación docente que no han podido corregir tampoco los diversos sistemas de capacitación. Presentan, entonces, algunas alternativas posibles, desplegando, por ejemplo la distinción entre conocimiento y saber. Mientras identifican al primero como la construcción de significados intercambiables, ubican al *saber* desde una perspectiva más instrumental, como la posibilidad de *probar*.

“...Al parecer, el conocimiento tanto del mundo como las claves para enseñar, no resultan suficiente. Se necesita, además, **probar** las maneras, las formas necesarias de poner a disposición lo que los otros tienen que aprender. **Probar** variadas y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, enfrentarlas, “manosearlas”. Discutirlas con distancia. Analizarlas. Aprender a enseñar durante la formación y enseñar y seguir aprendiendo” (Alliaud, Antelo, 2008: 44).

Reconocemos marcadas coincidencias con el enfoque de los autores que remiten a una fuerte valoración de lo experiencial. Sin embargo, cuando establecen la distinción conocimiento-saber, no promueven, como una de las alternativas, la investigación sobre la práctica sino la posibilidad de “*probar las maneras, las formas de poner a disposición lo que otros tienen que aprender*”. Pero, el *probar* en forma azarosa puede implicar poner a todos los alumnos en situación de sujetos experimentales de los docentes, en una concepción individualista del enseñar, como la que hemos criticado (Pruzzo, 2008) de imponer “probando” las formas de enseñanza matemática de los franceses; o de la lengua, probando si era posible que los niños solitos pudieran aprender. Por eso sería necesario no cancelar las búsquedas, pero realizarlas desde los controles epistemológicos de la investigación cooperativa (entre docentes e investigadores) y situada (en el lugar de la acción pedagógica).

Tal como lo señalan estos autores, **el fracaso de la enseñanza** es una problemática que se debe abordar. Perrenoud (2007) propone diez competencias que deberían desarrollarse para mejorar la enseñanza, lo que vuelve a poner el énfasis en la **planificación**, y no en la acción que se desarrolla en el aula. Parece no advertirse que las planificaciones pueden resultar visiones prolijas y acertadas de una realidad imaginada que distraen al docente de lo que realmente interesa: lo que sucede en el aula. Resulta una mirada técnica que recupera la fe en las anticipaciones, propia de la Pedagogía

por Objetivos. Tal vez, lo más importante sea dejar de planificar lo que se va a **hacer como docentes** en el aula, e imaginar los que les vamos a proponer **hacer a los alumnos** para que aprendan. Gentile (2007) plantea, a su vez, las causales que han llevado al deterioro de la calidad educativa, señalando que, “La educación latinoamericana es de baja calidad aunque esto no ha sido “a pesar” de las reformas educativas de los noventa, sino por su *causa* de ellas (Gentile, 2007: 29) Explica que las reformas lideradas por gobiernos neoliberales profundizaron la crisis de los sistemas educativos, aumentaron su segmentación, y transfirieron a las personas la responsabilidad sobre **el fracaso**. En este sentido no se ha logrado la democratización efectiva del derecho a la educación de todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Ahora, que se asiste a la universalización de la enseñanza obligatoria, la barrera de la exclusión que antes estaba puesta a la entrada de la escuela, sólo ha cambiado de lugar: está adentro de la escuela con el formato de circuitos de calidad diferenciada, repetición obligada, expulsión prematura (Gentile, P. 2007).

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y R. Valls (2006) coincidiendo con esta postura, señalan que a diferencia de la década del 90, en que se legitimó a través de discursos de especialistas de prestigio la segregación educativa y la exclusión social, hoy se ve la posibilidad de lograr **transformar la enseñanza** por la renovación de las energías que alimentan las utopías.

En este contexto de insatisfacción educativa Aubert y otros (2006) proponen transformar la idea de fracaso escolar por el de **escuelas fracasadas** (Aubert, 2006: 51) en un contexto similar al que nos plantea Antelo (2000).

El compartido espanto que nos une (la ruindad de la violencia que franquea las puertas de las escuelas es sólo uno de los muchos ejemplos), sin embargo, no debería hacernos olvidar que los (psico) pedagogos que diseñaron las reformas de España, Brasil, Argentina son prácticamente los mismos. Amparados en una alabanza desmesurada a lo actual y a lo nuevo- con el consiguiente desprecio por lo viejo y tradicional-, cancelan aquello que es del orden de la filiación simbólica, de la operación sobre las herencias que, conviene recordar, toda educación que se precie de tal, como sugiere Lajonquière, tiene que postular (Antelo, 2000: 15).

1.2. El eclipse del adulto

El tipo de educación que propone Lajonquière, se opone en forma radical a la que tiene vigencia en la actualidad, que ha eclipsado al adulto haciéndolo renunciar al sostenimiento del acto educativo. El **gesto de abandono**, tuvo su más explícita manifestación en la fórmula que le planteó al docente “dejar al niño, que solo va a aprender” en una ilusión que la pedagogía ha sustentado por casi un siglo. Lajonquière (2000) hace alusión, en esta afirmación a la difusión de las perspectivas (psico) pedagógicas que, con tanto énfasis en el respeto de los “intereses”, deseos, motivos y

libertad de los niños, impactó en forma de una parálisis del mundo adulto. El (psico) se refiere a lo que se dice en el campo educativo atravesado por las ilusiones propias de los saberes psicológicos modernos. Los (psico)pedagogos son los detentores de los saberes “Psi” aplicados, que posibilitarían determinar los efectos psicodesarrollistas de las metódicas intervenciones “educativas” puestas en acción. (Lajonquière, 2000) El gesto de renuncia del mundo adulto en el acto educativo, deja a los niños en una situación de anomia espiritual mientras proclama su centramiento en el alumno, lo que implica la *dimisión del adulto de la posición de educador* (Lajonquière, 2000).

Esta situación, fue reconocida y criticada por Arendt (2003) hacia mediados del siglo XX con la severa oposición de los pedagogos progresistas de la época que la tildaron de conservadora. No pudieron perdonarle a Arendt, su enfática condena a la *servil y acrítica* aceptación de Estados Unidos, a las teorías educativas procedentes de Europa, bajo el estandarte de una educación progresista que apenas se pudieron expandir en sus lugares de origen. “Lo que en Europa quedó en un plano experimental... en Norteamérica, hace unos veinticinco años desterró por completo todas las tradiciones y todos los métodos de enseñanza y de aprendizaje establecidos” (Arendt, 2003:190). Según la autora, estas tendencias, pretendiendo que los niños se emanciparan de la autoridad del adulto, los dejó sujetos a “una autoridad

mucho más aterradora y tiránica”: la autoridad del grupo de pares, mucho más fuerte de lo que puede ser la más severa de las autoridades individuales. Pero, lo peor, es que se los desterró del mundo de los mayores rompiendo las naturales relaciones con los más diversos grupos etarios. “...jamás debe permitirse crear un muro que separe a los niños de la comunidad de los adultos como si no compartieran un mismo mundo y como si la niñez fuera un estado humano autónomo, que puede vivir según sus propias reglas” (Arendt, 2003: 207).

La autora criticaba con dureza las tendencias libertarias respecto a la niñez, que se revitalizaron a mediados del siglo XX, con los aportes de Rogers, las pedagogías institucionales y la teoría psicogenética, entre otros. Y afirmaba en su perspectiva política de la educación:

*También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para **no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos**, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo en común* (Arendt, 2003: 208)

Interesa señalar, finalmente, que la autora había avizorado a mediados del siglo XX que la pérdida de autoridad del mundo adulto se vincula así mismo con la crisis de la **tradición, o sea la crisis de nuestra actitud hacia el pasado**. Hoy los autores contemporáneos, rescatan el entretejido de la tradición en el presente como rasgo distintivo de la

historicidad de nuestras culturas. Sin embargo, valorizada desde los teóricos, la obcecada exaltación de lo nuevo con la desacreditación de lo tradicional, siguen con poderosa vigencia en los centros de formación y capacitación y en los ámbitos de los expertos curriculares de los ministerios. En nuestra investigación hemos estudiado las restricciones culturales que obstaculizan la reflexión de los docentes reconociendo en los testimonios documentales el temor de los docentes a ser cuestionados por prácticas consideradas *tradicionales* y ancladas en el pasado o desestimadas por rótulos como *conductista, positivista, empirista*, etc. Esto ha dado origen a la deshistorización de las prácticas educativas, alentada por una formación que vapulea a los pensadores del pasado. Mientras todas las ciencias valoran la historia de su pensamiento científico, los pedagogos, desconocen a la totalidad de sus creadores, resaltando todo lo negativo de pensadores como Comenio y Pestalozzi, por ejemplo, u olvidando a otros (Tolstoi, Montessori, Kerschensteiner, Makarenko, Neill, etc) desaparecidos de los programas de la formación docente, o apenas leídos, como Freire. Criticados o ausentes, nada queda del pasado que pueda rescatarse transformado, para el presente... Contemporaneidad obsesiva de las reformas educativas...

La premisa de *centrar la educación en el niño* nos habilita a señalar el gran fracaso del siglo XX que, en el marco este discurso hegemónico (psico)pedagógico -en el sentido de un severo psicologismo incorporado en una pedagogía subsidia-

ria- olvidó a niños y jóvenes, ya que no pudo incluirlos a todos en el mundo del conocimiento, la más dura marginación, justamente, “en la sociedad del conocimiento”.

1.4. Una enseñanza centrada en el niño, que olvidó al niño

Tal como he señalado, los especialistas han alertado sobre la problemática de una enseñanza que fracasa en su intento de incidir en el aprendizaje de niños y jóvenes de los que el mundo adulto parece haberse desvinculado. Pero, el gesto de abandono se ha justificado desde miradas libertarias que finalmente abandonaron a los niños y jóvenes a sus propios medios.

Este abandono ha sido magistralmente descrito por Philippe Meirieu:

Ya sabemos que el niño llega al mundo infinitamente pobre, y que no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura. Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan solo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa, en la que, privado de exigencias se dejará caer al nivel más bajo. La educación entonces se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los “hombrecitos” completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de

voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas” (Meirieu, 1998: 68).

En síntesis, se está reclamando una actitud directiva por parte del docente, además de una postura ética que rescate, para la enseñanza, su compromiso con el aprendizaje de los niños y jóvenes que no es otra cosa que asumir responsablemente la tarea docente. Nosotros, en lugar de hablar del fracaso de la enseñanza, hemos acuñado el concepto de **enseñanza irrelevante** (Pruzzo, Nosei, 2008) aquella que no se responsabiliza de las construcciones de los alumnos y por ende, provoca su “no aprendizaje”. Es decir que los estudiantes no acceden a los Aprendizajes Prioritarios aquellos cuya *presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar, fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.* (CFCE. Ministerio de Cultura y Educación. 2005: 12). Los niños y jóvenes de nuestras investigaciones no han aprendido nociones básicas de Historia (Pruzzo, Nosei, 2008), ni de Matemática (Pruzzo, 2005) con lo cual los dejamos frente al riesgo del fracaso escolar que se origina como fracaso de la enseñanza, y habilita el camino a la exclusión social. La enseñanza irrelevante, no sólo ignora el derecho a aprender de nuestros estudiantes, sino que a la vez, es responsable de originar errores conceptuales severos que inhabilitan el aprendizaje de todas las nociones que se basan en dichos conceptos. Si los jóvenes del secundario

no han podido construir las nociones de número fraccionario (Pruzzo, 2005), por ende se obstaculiza la comprensión de los números racionales. En este caso, hablamos de **no aprendizaje** de nociones curriculares prioritarias. En síntesis, consideramos enseñanza relevante a aquella que brinda experiencias capaces de transformarse en aprendizaje significativos. Pero no toda enseñanza provoca el aprendizaje, y en este caso nos enfrentamos a la enseñanza irrelevante que incluso puede incidir en la construcción de errores postinstruccionales (Pruzzo, 2008).

2. Metodología

Con este marco referencial -construido en la contrastación de teoría y prácticas durante las anteriores investigaciones- se nos han planteado interrogantes en torno al cuerpo teórico de la Didáctica que estaría resultando incompleto o inadecuado para ayudar a leer las prácticas de aula y por lo tanto, transformarlas. Se plantea como objetivo de esta indagación el análisis de la enseñanza en situaciones de aula para reconstruir categorías didácticas que permitan enfocar la mejora. Por lo tanto, se seleccionó la Investigación Acción -de larga trayectoria en nuestro equipo- que implica procesos de interpretación de las prácticas educativas a la vez que procesos de transformación rigurosamente controlados. Se concibe la praxis como actividad informada por la teoría que en virtud de la autorreflexión modifica la base de conocimiento y somete a revi-

sión permanente tanto la acción como los conocimientos (Carr, 1993). La Investigación Acción al centrarse en las prácticas del profesorado enfoca necesariamente problemas de la **Didáctica**: ¿cómo y qué se aprende, se enseña y se evalúa, en las prácticas? Estas y otras respuestas a la problemática de la enseñanza, contribuyen a la conformación del cuerpo teórico científico de la Didáctica.

Para enfocar el análisis de la enseñanza y el aprendizaje en las prácticas del profesorado, incluimos en nuestra investigación profesores de distintos niveles de escolaridad que concurrían a nuestros cursos de Posgrados y que ejercen la docencia en escuelas distintas modalidades y localizaciones geográficas:

.44 docentes del Posgrado “Gestión curricular” en la Universidad del Bío Bío, Chile

.92 docentes del Postítulo en Investigación Educativa del Instituto Superior de Estudios Psicopedagógicos y Sociales de Santa Rosa, La Pampa.

Estos docentes, incluidos en la propuesta de mejorar las propias prácticas a través de procesos reflexivos plurales, trabajaron en parejas pedagógicas y grabaron sus clases, mientras el/la colega hacía la observación y elaboraba el registro de clase. El material luego fue transformado en DAC -Dispositivo de Análisis de Clases- según la propuesta de activar los procesos reflexivos plurales (Pruzzo, 1998, 1999, 2000, 2002) en los que se incluyeron los profesores a cargo de la formación del Posgrado, involucrados en la reflexión sobre la acción.

El DAC es una herramienta analítica conformada a partir de los siguientes procesos (Pruzzo, 2002):

1.- *Observación y grabación de la clase.*

2.- *Registro simultáneo por observador externo.*

3.- *Desgrabación de la clase.*

4.- *Análisis reconstructivo de la clase para aislar los conceptos enseñados.*

5.- *Síntesis reconstructiva: elaboración de la estructura conceptual de la clase o mapa conceptual.*

6.- *Análisis retrospectivo de la grabación: señalar en el discurso escrito las distintas dimensiones de la buena enseñanza (Litwin, 1995).*

7.- *Síntesis reconstructiva: Comparar el Registro de la clase con la desgrabación y justificar en un informe de síntesis las características de la buena enseñanza, los contenidos desarrollados y las actividades de los alumno (Pruzzo, 2002: 89).*

Por lo tanto, en esta investigación se recoge la información empírica a través de los DAC que se constituyen en procedimiento metodológico principal, complementado con los relatos de los docentes involucrados y los registros de observación de los acompañantes. En el curso de la indagación hemos puesto en discusión los procesos 5,6 y 7 del DAC que fueron luego transformados, cuestión sobre la que se informa en las conclusiones.

Es importante señalar que metodológicamente el DAC reemplaza en nuestra investigación a la observación. Si nuestro

objetivo hubiera sido comprender una comunidad educativa podríamos emplear metodologías propias de los antropólogos, pero no consideramos posible la formación de profesionales reflexivos (capaces de reflexionar sobre su propia práctica con actitud crítica) desde un rol de observador externo, que en soledad hipotetiza sobre los “otros”. Por eso resulta importante la inclusión de los docentes e investigadores en la misma práctica que se analiza y se reflexiona para transformarla y reestructurar conocimientos o acción. La observación, tanto de docentes como de estudiantes del profesorado tiene que perder la impronta subjetiva anclada en el juicio privado del observador. La desgrabación del DAC es una adecuación discursiva: transforma oralidad, en discurso escrito y de esta manera permite cristalizar la situación para ser abordada por el colectivo: docentes, especialistas y estudiantes del profesorado participantes. El análisis privado de cada clase se transforma en discusión pública sobre las categorías didácticas testimoniadas, las experiencias de los alumnos e incluso puede poner de manifiesto limitaciones de información que requieran la búsqueda de nuevos datos, como podrían ser las carpetas de los estudiantes, sus evaluaciones, sus producciones. En síntesis, no se lleva al aula una lista de cotejo para marcar comportamientos, no hay categorías previamente señaladas, pero hay historia teórica acumulada para orientar búsquedas y construir categorías didácticas en base a los DAC elaborados. Si se habla de escuelas fracasadas estos

testimonios empíricos pueden ayudarnos a comprender las situaciones de “no aprendizaje” para fundar cambios e implementarlos construyendo simultáneamente conocimiento didáctico.

3. Resultados

3.1. Captar la experiencia

*El estudiante de pedagogía sale de la facultad con su paquete de conocimientos y múltiples informaciones sobre técnicas, habilidades y destrezas (y en el futuro más aún, cuando la universidad se convierta en una “cosa” verdaderamente “inexpresable”). Es necesario repensar esta racionalidad y esta práctica desde una **rememoración** de la educación que permita volver a **captar la experiencia** (la praxis) como núcleo del **hacer** la educación (Bárcena, 2005: 58).*

Los testimonios de lo que acontece en el aula según nuestras grabaciones del DAC, nos permite analizar en una gran mayoría de protocolos, la pobreza de experiencia de los sujetos del aprendizaje. En estos casos -que aparecen en todos los niveles- se observa la realización de muy pocas actividades por parte de los alumnos, y en muchas de ellas sólo participan grupos pequeños de estudiantes de la clase. Las actividades mayoritarias consisten en *copiar* párrafos, preguntas, consignas del libro o del pizarrón; *responder* preguntas orales de los docentes; *responder* cuestionarios copiando párrafos de la fotocopia; *leer* párrafos en voz alta, etc. Se ha generalizado en los

distintos establecimientos educativos la modalidad interrogativa o conversacional, en la que los alumnos sólo responden palabras sueltas, algunas frases, y monosílabos, como podemos apreciar en el siguiente testimonio.

Docente: Ahora vamos a ver la vida en sociedad. ¿Qué le da al hombre? Van a leer el párrafo de la fotocopia solos y de a uno van a ir levantando la mano y explicando a los demás qué le dio al hombre la vida en sociedad. Murmullos.

Docente: Pasá a leer vos... Dale. (Se escucha un silbido mientras hablan todos a la vez, sin poder oír lo que se dice, murmullos, alguien canta.).

Docente: Chicos yo no di la lectura para poner un diez sino para que ustedes lo entiendan. O sea léanlo veintisiete veces hasta que puedan decir qué dice. Jonathan, me lo podés explicar?

Jonathan: grupo.

Docente: me lo podés explicar...

Jonathan: grupo de personas se relacionan...

Docente: Vuelvan a leer...

Alumno: Ellos se dieron cuenta de que trabajando, pensando.... Trabajando en equipo...

Docente: Sí, sí. A ver? A ver?...

Docente: qué se logra, así?

Alumnos responden varios a la vez, no se entiende qué dicen.

Docente: La vida en sociedad ¿Qué le da al hombre?

Alumnos: Se ayudan entre todos.

*Alumno: ¡ Súper Héroe!
(murmullos, gritos, risas...)*

Docente: A ver. Acá Micaela va a leer un párrafo que resume todo. A ver, dale.

Micaela (leyendo) Los primeros que se dieron cuenta de que trabajando, pensando y actuando juntos... en mejores condiciones...

Otros alumnos leen en voz alta, superposición de voces)

Alumno: ...pueden terminar en mejores condiciones...

Docente: Bueno. A ver. El que está hablando sin importarle los demás, sin escuchar a los compañeros, se va. Muy bien, en la sociedad el hombre puede satisfacer sus necesidades de manera conjunta...¿Y cómo hacemos para satisfacer las necesidades? ... sin respuesta) ¿A través de qué?... (sin respuesta) De eso hablábamos el otro día. ¿Nos regalan las cosas que necesitamos?

Alumno: ¡No!

Docente: No. ¿Qué hacemos?

Varios alumnos a la vez:-¡ Tenemos que trabajar!

Docente: Muy bien! Tenemos que trabajar! “Las personas necesitan trabajar” es el otro título. Qué grupo va a leer y explicar este párrafo?

Varios alumnos. ¡No, Señora! ¡No, Señora!

Docente: ¡Si!

Alumnos: ¡No! ¡No!

.....

DAC- 5ºAño. Nivel Primario. Ciencias Sociales. Protocolo 25 A

Algunos alumnos responden, aunque sea con palabras sueltas o frases incompletas; no podemos decir que no hubo actividad de los estudiantes. Tampoco, que el docente no intentó que hicieran algo, más allá de que los alumnos sólo respondían preguntas de sentido común y desde su conocimiento cotidiano, con un notable vaciamiento de la cultura crítica y cultura académica (Pérez Gómez, 1998), compuestas por los cuerpos de saber legitimados por la sociedad y transformados para su enseñanza. Un cuerpo de conocimientos cuya apropiación debería garantizar la escuela. Esta pobreza de experiencia no puede producir aprendizajes relevantes, aquéllos que dejan huellas, que pasan a formar parte de los esquemas mentales y que pueden ser recuperados por la memoria. A la vez, esta actividad descrita es muy diferente a otras que hemos encontrado y que es necesario poder diferenciar: por ejemplo, el caso de un curso en el que se estaba haciendo una investigación sobre violaciones a las normas de tránsito. También había bullicio, pero con el ardor de la participación: todos querían mostrar sus planillas, compararlas, sumar rápidamente las transgresiones, encontrar resultados... El adulto no necesitaba esforzarse para lograr una respuesta monosilábica, porque estaban activamente construyendo un saber, estaban involucrados en el aprendizaje. Por eso, la actividad puede ser la respuesta rutinaria a un estímulo exterior, mientras el saber de la experiencia nos forma y nos transforma. En el segundo caso aludido, el docente adopta el enfoque

de enseñanza centrada en problemas y logra desencadenar actividad persistente, movilizadora por la curiosidad, la reciprocidad, la competencia (Bruner, 1969). Pero entre los registros de los DAC, sólo hemos encontrado un caso de enseñanza investigativa o basada en resolución de problemas a pesar de que los docentes que grababan sus clases estaban en libertad de seleccionar contenidos, formas de organización, construcciones metodológicas, dispositivos de ayuda, etc. Hay escasísimo empleo de perspectivas de la enseñanza basada en problemas pese a su amplia difusión y su generalizado empleo discursivo.

En síntesis, esta pobreza de experiencia se puede vincular directamente con la enseñanza irrelevante, que estanca a los alumnos en el no aprendizaje. Y en este sentido, consideramos que la Didáctica tiene que incluir en su campo de indagación el no aprendizaje hoy generalizado en nuestras aulas y vincularlo con el tipo de experiencias planteadas y las construcciones metodológicas que, en realidad se están empleando. Porque mientras en el plano discursivo, se enuncia el deseo de que los alumnos construyan activamente los significados, los intercambios del aula están cada vez más signados por una forma alarmante de pasividad intelectual.

3.1.El no aprendizaje como falta de experiencia

Hemos retomado desde la historia el concepto de **experiencia** como fundante de cualquier aprendizaje relevante y significativo, porque queremos instalar la problematización acerca de las ac-

tividades que realiza el estudiante en nuestras aulas. Durante mucho tiempo el pensamiento pedagógico empleó la categoría de **experiencia** para establecer la relación entre *conocimiento y vida*, como concibiendo que al vivir la vida se construye el conocimiento, claro que con el correr de los siglos ha variado la concepción misma de conocimiento con los matices diferenciados entre conocimiento científico y tecnológico, conocimiento cotidiano o vulgar, con fuerte revalorización del primero en detrimento del segundo. Además, todas las pedagogías progresistas han puesto énfasis en la desigual distribución del conocimiento como signo de exclusión social, mientras entraba en desuso el controvertido concepto de experiencia.

Según Larrosa (2003), en la antigüedad el saber de la experiencia era aquello que a uno le va pasando a lo largo de su vida y el que va conformando lo que uno es. Ex - per - ientia implica salir hacia afuera y pasar a través de la vida, así como en alemán la raíz etimológica refiere al "viajar". En este sentido nos interesa rescatar para la actualidad el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, con la íntima transformación que produce:

...hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia, no significa que nosotros la hagamos acaecer...hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela ... Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia... (Heidegger, citado en Larrosa, 2003: 30).

Por eso insiste Larrosa que la experiencia es lo que **nos pasa**. No, lo que pasa. En la actualidad casi nada nos pasa, escuchamos y vemos informaciones múltiples, el mundo pasa ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Así los vemos a nuestros alumnos en las aulas. Casi siempre como espectadores. Nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos, aunque tengamos información sobre muchas cosas. Benjamin ha señalado en su libro “Experiencia y pobreza” que vivimos en una sobreabundancia de estímulos y en una extrema pobreza de experiencias.

El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos – divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno de ellos se haya transformado en experiencia (Agamben, 2007: 8).

Agamben, retomando a Benjamin, se muestra pesimista respecto a la recuperación de la experiencia en el marco de una sociedad sumida en la banalidad de lo cotidiano. Nada nos conmueve en lo íntimo a pesar de estar informados. Por eso considero necesario repensar, en educación, las relaciones entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, entre aquello que está afuera de nosotros (de lo que nos podemos apropiarnos) y nuestra propia subjetividad. Y esa relación entre conocimiento (el texto exterior) y subjetividad podría pensarse como **experiencia**. El saber de la experiencia, no está “afuera” de nosotros como el conocimiento científico y éste

sólo puede cobrar sentido si logra impactar en nuestra sensibilidad, en nuestra subjetividad, en nuestra forma humana singular “que es a la vez, una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)” (Larrosa, 2003: 34).

La pérdida de importancia pedagógica de la experiencia aparece con el nacimiento de la Ciencia, porque los pensadores comienzan a desconfiar de ella y tratan de convertirla en un elemento del método, transformándola en *experimento* controlado que la ha desvirtuado. Nosotros vamos a rescatar la idea de experiencia relacionada con la construcción de subjetividad en la acción, en la praxis. Experiencia y acción van juntas, y esta experiencia es conocimiento de lo singular (a diferencia de la ciencia, saber generalizable) Ya señalaba Aristóteles que el médico no cura *al hombre* sino a *ese* hombre, particular, con nombre y apellido. El mismo caso es el del profesor, cuya acción de enseñar no se enfoca hacia los educandos en general, sino a Pedro, Juan, o Rita, a estudiantes singulares y diferentes.

Por eso, hemos llegado a la conclusión de que es necesario recuperar para la Didáctica el controvertido concepto de *experiencia*, para poder contraponerlos a la *actividad* que mantiene pasivo al estudiante. Mientras ésta última puede ser un acto mecánico, indiferente, descomprometido (contestar preguntas bloqueantes por sí o por no, copiar textos, completar cuestionarios guiados, etc.) la experiencia convoca a la acción, interesa, seduce; despierta la curiosidad, la atención y la perseverancia; es la articulación

de deseos y cognición, de emociones y racionalidad, de cuerpo y mente.

Al analizar las prácticas de enseñanza nos deberíamos preguntar: ¿las actividades propuestas podrían desencadenar experiencias de aprendizaje, aquellas que nos golpea, que se apoderan de nosotros, que nos tumba y nos transforman? ¿O han sido actividades tan rutinarias que sólo pueden atravesar al joven sin dejar ninguna huella en su subjetividad? Simple y llanamente esto es el **no aprendizaje** al que condenamos a nuestros estudiantes.

Comparto la mirada esperanzada de pedagogos como Larrosa (2003) y Bárcena (2005) en la búsqueda de la recuperación de la experiencia en la enseñanza. En nuestro caso, como eje articulador de una Didáctica que asuma problematizar el no aprendizaje

El reto a que nos enfrentamos, entonces: posibilitar que nuestros docentes y alumnos del profesorado puedan distinguir una experiencia de aprendizaje, de una actividad que puede ser realizada mecánicamente, sin compromiso de la inteligencia, ni de la sensibilidad. Una actividad sin huellas... El **no aprendizaje**.

3.2. La experiencia necesita mediadores

También los DAC han mostrado la escasez de empleo de mediadores simbólicos (comparaciones, mitos, narraciones, biografías narradas, casos, esquemas, sinopsis, mapas conceptuales, poesías, etc.) y materiales (empleo de laboratorios, máquinas, instrumentos

ópticos, productores de energía, de comunicación, etc.). Por eso, consideramos necesario revalorizar los medios de la enseñanza, otro componente del campo de la Didáctica, que en el mundo tecnológico actual, pueden interpelar al alumno para transformar su actividad en experiencia de aprendizaje. Cuando la Pedagogía Crítica contrapone la praxis a la técnica, recupera categorías del pensamiento aristotélico, en especial la necesidad de poner en uso el razonamiento práctico necesario para enfrentarse a la incertidumbre de las situaciones prácticas como las de la enseñanza, que implica interacciones múltiples entre sujetos. En cambio, el modo de pensamiento teórico prioriza el mundo de las ideas, los modelos, las especulaciones, como sería el caso del ingeniero que anticipa en su mente el modelo de un puente con todos los cálculos para realizar su construcción, que es previsible. Por lo tanto proyecta en su mente las **ideas** (construcciones teóricas) y luego dispone los **medios** seleccionados (herramientas, materiales, recursos humanos, etc.) para lograr el **producto anticipado en su mente**: la *fabricación* del puente. Se establece una relación entre **medios** y fines **para fabricar un producto**.

Pero el mundo humano no es predecible como el mundo material (en nuestro ejemplo, un puente), por eso la enseñanza que implica interacciones, no tiene como fin *producir* hombres (tal como se puede producir un puente) necesitamos poner en funcionamiento otro tipo de razonamiento: el razonamiento práctico. El mundo de las interacciones sociales en la enseñanza, es un ámbito de incertidumbre, donde surgen

conflictos inesperados, ante los que hay que tomar decisiones justas. El pensamiento práctico permite interpretar las situaciones de interacción, analizar los problemas, juzgarlos y tomar decisiones diferentes para casos singulares. Mientras el pensamiento técnico le permite al ingeniero aplicar principios **universales** en sus cálculos del puente, el docente tiene que tomar decisiones de acuerdo a las circunstancias **particulares** de cada problemática humana. Es un pensamiento arriesgado que se guía por la idea del *bien*. En la educación, nos han señalado, no es cuestión de encontrar *medios* sino interpretar las situaciones y elegir la solución que se juzgue mejor. De esta manera, también las pedagogías críticas, cuestionaron los **medios** y al hacerlo impusieron restricciones al empleo de tecnología, dispositivos simbólicos o naturales, en plena época de la explosión sensorial que supone el mundo del *espectáculo*, nuestra cultura digital.

La resistencia a los medios se consolidó desde distintos frentes: la psicología psicogenética, se concentró en el método crítico clínico empleado por Piaget en la investigación psicológica, pero nunca como metodología de enseñanza. Sus seguidores, eligieron centrar la enseñanza en la interrogación, desentendiéndose de los medios, muy relacionados por los piagetianos con un posible enfoque empirista: fue una rotunda negación al aporte de los sentidos que ayudó a desvincular a niños y jóvenes estudiantes de su entorno cultural, el mundo tecnológico con la impronta de la imagen, el sonido, los colores, las formas

vertiginosas, el movimiento. Afuera de la escuela, estallido sensorial, adentro, el mundo del conocimiento encerrado en la oralidad o en fotocopias, muy alejado de laboratorios, mapas, paisajes. Muy alejado de las formas en que se crearon esos conocimientos... Se destruyeron también los principios de la enseñanza activa de principios del siglo XX, que garantizaba la actividad a través de la profusión de medios: el uso de imprentas, paseos, bloques lógicos, regletas, museos escolares, mesas de arena, láminotecas; fotografías; laboratorios, máquinas; trenes a vapor; y los incontables instrumentos y artefactos para la enseñanza de la Física que todavía hoy se exponen en el Colegio Montserrat de Córdoba. Marco propicio para la declinación de la enseñanza de las ciencias.

Sin embargo, las nuevas tendencias, dentro de la Pedagogía Crítica, habilitada desde el discurso filosófico y pedagógico (Bárcena, F.; Larrosa, J.; Meurieu, McIntyre, A.; Agamben, G.; Bernstein, R.; Gadamer, H.) han reconsiderado las vinculaciones de poiesis – praxis, sensiblemente distanciadas en pensadores como Habermas (1989) que sin embargo, es el filósofo que más ha influido en la conformación de una pedagogía crítica. Los griegos distinguían poiesis entendida como **producción**, de praxis entendida como **acción** moralmente informada: la educación es una praxis, en la que no se pretende fabricar (producir) al hombre; aunque el hombre puede fabricar (producir) objetos, instrumentos, obras de arte... Los que alentamos la idea de

articular praxis y poiesis, entendemos la enseñanza como praxis (acción que se transforma en interacción docente- alumnos) aunque el docente deba *producir* mediadores originales, escenarios diversos, artefactos y tecnologías múltiples que ayuden al *otro* a construir su experiencia, punto de encuentro de poiesis y praxis. Sin mediadores, la enseñanza tiene más posibilidades de transformarse en enseñanza irrelevante.

Pero, ¿cómo pensar la experiencia, a partir de la fotocopia? O más vale, ¿cómo huir de la fotocopia pensando la experiencia? Indudablemente, siendo creativos e imaginando mediadores y mediaciones: artefactos y sistemas de comunicación múltiples. Pero especialmente, construyendo por investigación en el aula una Didáctica que, conocedora del pasado, se nutra de las creaciones de su cultura.

3.3. El fracaso del profesional reflexivo

La difusión de la figura del docente como profesional reflexivo ha tenido amplio impacto entre los profesores a través de sus capacitaciones, cuestión que nos propusimos indagar, considerando que si los profesores analizaran sus prácticas podrían detectar que los alumnos no están aprendiendo. Sin embargo, encontramos en los Informes retrospectivos del DAC que, en la gran mayoría de los casos, se centran en la actividad del docente y no se analiza su impacto en el aprendizaje de los alumnos. La mirada del análisis, los excluye. Las prácticas son *buenas* porque lo justifican desde el discurso teórico pero sin reflexionar

sobre el estudiante. Un segmento de análisis del DAC puede ejemplificar esta afirmación.

La docente trabaja la pregunta socio-crítica en la clase como forma de las prácticas de la enseñanza. No son esas preguntas de juguete que dice Edith Litwin, que son esas preguntas que no tienen sentido. Pide permanentemente que piensen, que releen... DAC, 5º Año. Cs. Sociales. Protocolo 25 A.

No se agrega ningún testimonio sobre lo que hace el alumno. La mirada se dirige exclusivamente hacia el docente, a su práctica, como si esa actividad no tuviera destinatarios.

Esta característica, muy generalizada, ha orientado nuestra discusión hacia el mismo DAC. Estábamos pidiendo que los profesores identifiquen las *buenas configuraciones didácticas*, pero se las desvincula del alumno. Como si una práctica docente fuera buena sólo para el que enseña aun cuando el alumno no aprenda. Ante esta situación decidimos *reemplazar* su señalamiento por la identificación en el DAC de tres aspectos básicos: la actividad del docente, la actividad del alumno y los contenidos, para intentar reorientar el centramiento en el docente que, como siempre, sigue siendo el centro del sistema, con olvido expreso sobre el rol activo del que aprende que sin embargo, se exalta desde el discurso. La práctica de enseñar adquiere significado social, educativo, moral, histórico y político (Kemmis, 1996) cuando se articula con los aprendizajes de los alumnos.

No es posible hacer más interesante el Curriculum sin entrar a la discusión sobre los métodos de enseñanza...Las

*interpretaciones alternativas proporcionan el contexto en el que uno convierte en problemática sus propias acciones y busca pruebas para justificarlas. Las pruebas había que buscarlas en las percepciones de los alumnos acerca del Curriculum y a las estrategias docentes. Ningún curriculum es justificable como "relevante" si los alumnos no lo experimentan como tal; ni se puede decir que integre los conocimientos y la comprensión, **si los alumnos no perciben las relaciones entre sus contenidos.** Ningún método de enseñanza puede justificarse en el sentido de que estimule el interés por la materia, **si los alumnos no lo consideran interesante;** ni de que los ayude a responsabilizarse de su propio aprendizaje, si ellos no consideran que les sirve de ayuda al respecto (Elliot, 1998:171-172). La negrilla me pertenece.*

Es decir que si bien los pedagogos críticos se oponen al centramiento de la investigación sobre los resultados, ya que su propuesta exalta los valores que se desarrollan en los procesos de deliberación, interpretación y reflexión, no ignoran los resultados del aprendizaje sobre los que justamente asume carácter moral la IA por la responsabilidad que genera respecto a la educación de los estudiantes.

Si el alumno es el que necesariamente debe hacer el esfuerzo activo para aprender, tenemos la necesidad de observarlo para interpretarlo, para leer si está comprendiendo, si se está estancando en su aprendizaje; o si se está aburriendo y se desconecta, se va, se aísla, se pone agresivo... Será

necesario establecer vinculaciones entre la actividad que debe realizar el alumno y el binomio satisfacción- aburrimiento; o integración- violencia; o respeto-indiferencia ante las normas. Nuestra mirada debe orientarse hacia el estudiante que supuestamente tiene que aprender y en las oportunidades que se les está brindando para andamiar ese aprendizaje, e incluso comenzar a hipotetizar acerca de la transformación de la actividad en experiencia.

Aporte y limitaciones del DAC

El empleo del DAC tiene una limitación severa: muy pocos profesores dejan grabar sus clases. Por eso en la actualidad hemos habilitado dos nuevas versiones:

a.- Se graban las clases de los estudiantes del Profesorado en sus Residencias y el DAC es elaborado por sus compañeros del profesorado en las Prácticas de 2º y 3º Año del profesorado. En este sentido, cuando los profesores universitarios se preguntan qué harían los estudiantes si se habilitan Prácticas curriculares desde los primeros años, respondemos que no sólo estarían ayudando a los estudiantes del secundario, sino colaborarían con sus compañeros de 4º Año mientras aprenden con el DAC a reflexionar sobre la calidad docente de sus prácticas. Pero además, esta misma actividad favorecerá la comprensión de las teorías pedagógicas, psicológicas y didácticas. Se habilita de esta manera la mirada plural sobre la realidad, que no sólo se OBSERVA, sino que se analiza para interpretarla lo que permite hipotetizar sobre la mejora.

b.- La inclusión de Profesoras de Institutos, y Escuelas secundarias en los equipos de investigación universitarios, nos habilita una colaboración inapreciable: preparan clases para que las alumnas de las Prácticas hagan sus DAC. Pero, como integrantes de un equipo deben incluirse en la elaboración del diagnóstico, de las hipótesis y de las mejoras que pretendemos.

Por otra parte, para resolver la discusión sobre las *buenas configuraciones didácticas*- que no estarían realizando aportes a la reflexión docente- se decidió suprimir del DAC el reconocimiento de estas configuraciones y mejorar el pro-

ceso a través de una innovación.

1.- En la desgrabación del DAC actual ahora se identifican la *actividad del docente, los contenidos de enseñanza y las actividades de los estudiantes*. Este reconocimiento, en apariencia fácil, ha resultado complejo en muchos casos, lo que nos alerta sobre la dificultad en la construcción de categorías didácticas. Muchos docentes que realizaron este análisis no han diferenciado actividades de contenidos, ni pueden clasificar las actividades que observan, lo que se ejemplifica con el siguiente segmento del DAC:

Contexto del segmento: La docente pide que los alumnos saquen las respuestas al cuestionario que habían llevado.

Docente: Lee la respuesta a la 1º pregunta.

A: Los personajes principales son Don Juan Limay y el maestro. Los secundarios, las hijas y la mujer de don Juan Limay.

D: Bueno, vamos a poner... (asienta en una carpeta con anotaciones)

La segunda pregunta. Hollman.

A: No vino

D: Arce. Quién es Arce?

A: Yo (levanta la mano)

D: Decime, lo tenés hecho?

A: No, no quiero decirlo

(D anota en la carpeta)

D: Suárez...

.La docente que analiza la desgrabación, escribe:

<i>Actividad del docente</i>	<i>Actividad del alumno</i>	<i>Contenidos</i>
<i>Pregunta sobre guía</i>	<i>Responde pregunta docente</i>	<i>Análisis cuestionario</i>

DAC. Capacitación ISESS. N° 1. Seminario Taller.

La docente, reconoce una actividad sin su categorización pedagógica: no ha identificado la **actividad del docente** como **EVALUACIÓN**, aun cuando aparecen todos los indicios que la indican (Llama a los alumnos por apellidos y luego de las respuestas anota en la carpeta).

La actividad del alumno no es **responder preguntas**, como señala la docente, sino **leer** respuestas. La primera implicaría la habilidad oral explicativa, mientras la segunda es la lectura de una respuesta hecha en su casa y posiblemente literal (copiada del libro).

El contenido que se enseña, no es *análisis de cuestionario*, sino *Novela*. De todos modos, para ubicar el contenido que se enseña, los autores del DAC deben tener siempre los contenidos curriculares, para ubicar la temática desarrollada.

Comprobamos que en una gran mayoría de DAC, no se emplean categorías didácticas en el análisis, no logran precisar el tipo de actividad que realiza el docente y el alumno y hay gran confusión para reconocer los contenidos curriculares. En estas condiciones, no podemos pedir que reconozcan *configuraciones didácticas*, que implica el empleo de juicio crítico ante pautas de la buena enseñanza.

Si se logran esclarecer las actividades de docente y alumno, es posible analizar también tipos de interrelaciones. La mayoría de las veces, en la actualidad, la comunicación es radial (imaginando un círculo) con centro en el docente, que se dirige a distintos estudiantes por lo que es imposible que se puedan establecer redes comunicativas.

La participación del docente (que muchas veces aparece equivocadamente como empleando estrategias de diálogo) es, en general, muy superior a la actividad del alumno. Luego de la tarea colectiva con el DAC se hace un informe retrospectivo evaluativo, que en el caso presentado es el siguiente:

Hemos fraccionado estas clases en tres etapas discursivas:

1.- la de respuestas al cuestionario hecho en la casa, que llevó 25 minutos de preguntas del docente y respuestas de los alumnos, aunque también hubo algunas preguntas de alumnos. Según el resultado que arroja el subrayado, las intervenciones del docente fueron 34 (47%) y los alumnos lo hicieron 37 veces (52%).

2.- La lectura del cuento por parte de los alumnos, con indicaciones del docente. El docente intervino 15 veces (7%) . El resto fue actividad de lectura por parte de distintos alumnos durante 35 minutos.

3.- La interpretación del cuento. Aquí el proceso es inverso al anterior. La docente es la que expone el modo de interpretar el relato y los alumnos intervienen brevemente. 8 intervenciones de los alumnos (1%) La interpretación del texto ha quedado en un 99% a cargo del docente durante 20 minutos

DAC Capacitación ISESS.Nº 1. Informe de síntesis. - Seminario Taller.

Desde el punto de vista cualitativo, las actividades de los jóvenes durante tres horas didácticas ha girado en torno a un aparente formato conversacional, que hemos encontrado muy generalizado: el docente mantiene un interrogatorio, cuyo destinatario es el gran grupo, empleado más como forma disciplinaria

de mantenimiento de control que como formato de apoyatura a la comprensión. En esta construcción metodológica se produce un fuerte fragmentación de contenidos, en un proceso hiperanalítico de preguntas acotadas, que no permite reorganizar las partes en un todo coherente, en una síntesis reconstructiva del texto. Uno de los docentes esclareció este empleo generalizado de la pregunta, como una forma de reemplazar la exposición ya en desuso, pero especialmente porque es la única forma de mantener la disciplina del grupo. Por eso resulta necesario seguir indagando sobre las prácticas del aula para construir, precisar y ampliar los marcos conceptuales de la Didáctica. Por ejemplo, queda habilitada la mirada crítica hacia la "pregunta socrática", la interrogación y la conversación cuando las mismas no se articulan con el aprendizaje relevante de los alumnos y producen lagunas de aprendizaje o errores post instruccionales (Pruzzo, Nosei, 2008).

5.- Conclusiones

Nuestra investigación activa ha utilizado como metodología de acceso a la información, los DAC (Dispositivo de Análisis de Clases), grabaciones de clases que se transforman en documentos de análisis plural y público construidos en Argentina y Chile. He ordenado algunas conclusiones a partir de tres binomios que partiendo del presente, orientan la superación de las condiciones actuales del profesorado:

1.- De la Investigación que permite comprender, a la Investigación que busca la transformación, en escenarios reales. La inclusión la Investigación Acción en la formación y el desarrollo profesional docente, orienta los procesos reflexivos del colectivo hacia la mejora y el cambio, es decir hacia la acción transformadora.

2.- De la Didáctica sustentada en la reflexión sobre la práctica del docente, a la expansión de la reflexión sobre las experiencias de los alumnos. La acción transformadora debe permitir enriquecer los marcos teóricos didácticos a partir de la recuperación de la experiencia y asumiendo el no aprendizaje como categoría de análisis de la disciplina.

3.- De las Observaciones de clases privadas (casi individuales), a la reflexión colectiva, pública y productiva del DAC orientada a la creación de dispositivos para aprender. El DAC posibilita la reflexión pública del profesorado orientada hacia la creación de dispositivos simbólicos y materiales que potencien el aprendizaje relevante.

Estos tres binomios, señalan los riesgos de continuar la formación y el desarrollo profesional, desarticulados de la realidad educativa, abandonando a los profesores en el solipsismo de una reflexión privada y estéril en aportes creativos.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- ALLIAUD, A; ANTELO, E. (2008). *El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes*. En Brailovsky, D. "Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones". Buenos Aires. Noveduc.
- ANTELO, E. (2000). Prefacio, en DE LAJONQUIÈRE, L. *Infancia e ilusión (Psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos aires, ediciones Nueva Visión.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Noveduc.
- ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- AUBERT, A; DUQUE, E; FISAS, M; VALLS, R. (2006). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XX*. Barcelona, España, Graò.
- BARCENA, F. (2005). *La Experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós.
- BERNSTEIN, R. (1971). *Praxis y Acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid, Alianza Editora.
- BIRGIN, A. DUSSEL, J; DUSCHATSKY, S. y TIRAMONTI, G. (comps) (1998). *La Formación Docente. Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencias*. Buenos Aires, Troquel Educación.
- BRUNER, J. (1969). *Hacia una Teoría de la Instrucción*. México, Uthea.
- BRAILOVSKY, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires. Noveduc.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*. Sevilla, Diada.
- CFCE y MECyT (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Buenos Aires, Argentina.
- DIKER G. y F. TERIGI (1997). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- EGAN, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu.
- EISNER, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1974). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- GENTILE, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra.
- KEMMIS, S. (1993). *Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- LAJONQUIÈRE, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de Psicoanálisis y Educación*. Nueva Visión. Buenos Aires.

- LARROSA, J. Y OTROS. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LITWIN, E. (2000). *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- (1995). *Prácticas y teorías en el aula universitaria*. En Revista Praxis Educativa. Año I, N° 1. UNLPam.
- MC EWAN y EGAN, K. (1998). *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Agenda educativa.
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Grao.
- (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España. Graò.
- PIAGET, J. (1985). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires, Ariel.
- PRUZZO, V. y NOSEI, C. (2008) *Alumnos que no aprenden Historia: ¿Problema de la Didáctica*. En Revista Praxis Educativa. Buenos Aires, Miño y Dávalos.
- PRUZZO, V. (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Espacio, Buenos Aires.
- (2002) *La profesionalización docente y el DAC*. En Revista Praxis Educativa. Año VI, N°6. UNLPam
- (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Ed. Espacio, Buenos Aires
- (1998a). *La transformación de la formación docente. Un caso: el profesorado de Inglés*, en Revista PRAXIS EDUCATIVA. Universidad Nacional de La Pampa, La Plata, Año N° 3.
- (1998b). *Action Research in teacher training transformation, European Conference on Educational Research*. Universidad de Ljubljana, Eslovenia.
- (1997). *Biografía del Fracaso escolar*. Buenos Aires, Ed. Espacio.
- (1997). *La investigación acción para la transformación docente*. Ponencia en European Conference on Educational Research. 24 de Octubre de 1997. 14 de marzo de 1998. Frankfurt. Alemania.
- STENHOUSE, L. (1975). *La Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid, Morata.
- TENTI FANFANI, E. (2006). *El Oficio Docente. Vocación , trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. Siglo XXI.