

Práctica profesional docente: aportes desde el enfoque práctico y desde la perspectiva hermenéutica.

Teacher professional practice: contributions from the practical approach and the hermeneutical perspective.

Guillermo Cutrera

Universidad Nacional de Mar del Plata

guillecutrera@hotmail.com

Silvia Stipcich

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

sstipci@exa.unicen.edu.ar

Resumen

Carr y Kemmis (1988), recuperan las categorías propuestas por Habermas en su clasificación de los diferentes tipos de conocimientos. Habermas habla de “interés cognoscitivo técnico”, “interés cognoscitivo práctico” e “interés cognoscitivo emancipatorio” (Habermas, 1897). El interés cognoscitivo-técnico actúa en el ámbito funcional de la actividad instrumental y aprehende la realidad a través de un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas con vistas a una manipulación técnica. Es el objetivo de las ciencias empírico-analíticas. El interés cognoscitivo-práctico actúa en el ámbito de las interacciones simbólicamente mediadas que constituyen la acción comunicativa, y aprehende la realidad captando las interpretaciones o significados sociales posibles. Es el objetivo de las ciencias hermenéuticas. El interés cognoscitivo-emancipatorio actúa en la experiencia de la reflexión que conduce a la identidad de la razón, a la identidad de la voluntad de la razón, esto es, hacia la autonomía racional y la libertad. La ciencia social crítica sirve al interés emancipatorio. Esta tipología de conocimientos, establecida en función de los intereses asociados, permite a Carr y Kemmis (1988) resignificar a cada uno de estos enfoques a partir de un tipo de interés preferencial.

En el contexto de esta distinción epistemológica propia de cada uno de estos enfoques, en este trabajo, nos interesa analizar el enfoque práctico de la práctica educativa. En particular, nos situamos en su

marco epistémico, la perspectiva hermenéutica, para significar los intercambios discursivos en el aula de ciencias. Recuperamos intervenciones discursivas durante las residencias de futuros profesores de química, desde su singularidad, y desde la centralidad que este enfoque proporciona a la diferencia.

Palabras Claves: Práctica, enfoque práctico, hermenéutica.

Introducción

Perspectiva práctica y epistemología. Organizamos, bajo este título, el trabajo en apartados. Comenzamos desarrollando la emergencia de una nueva forma de conceptualizar la relación práctica-teoría educativas a partir de algunas de las críticas a la concepción tecnocrática realizadas desde la perspectiva práctica (apartado I). Seguidamente, y centrados en este último enfoque, nos detenemos en la noción de “comprender”, contextualizando a este procesos en algunos ejemplos obtenidos de interacciones discursivas en contextos de aula (apartados II y III). Finalmente extendemos este enfoque a algunas consideraciones sobre la formación profesional docente (apartados IV y V).

En su propuesta, Schön interpela la perspectiva tecnocrática proponiendo una nueva epistemología de la práctica, promoviendo el énfasis en la formación tutorizada y en el aprendizaje en la acción. En este contexto se sitúa su propuesta central de un *practicum reflexivo*, cuestionando la racionalidad técnica como el tipo de racionalidad hegemónica en la construcción del conocimiento y en la formación de profesionales. Este último tipo de racionalidad, proveniente de una epistemología de la práctica derivada del positivismo, sostiene la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos para determinados propósitos. Para la racionalidad reflexiva, el conocimiento de los profesionales, frecuentemente implícito, está en la acción y puede extraerse de la reflexión en la acción y sobre la acción. Contrariamente a lo sostenido en la racionalidad técnica, en el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al práctico como

datos, deben ser construidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, perturbadoras e inciertas. Ante este escenario, Schön se pregunta:

“Si la ciencia aplicada consiste en el conocimiento empírico acumulativo acerca de los medios más adecuados para la elección de fines, ¿cómo puede una profesión basarse ella misma en la ciencia cuando sus fines son confusos o inestables?” (Schön, 1998: 33).

Cuando los fines están definidos y son claros, entonces la decisión de actuar puede presentarse como un problema instrumental, pero cuando los fines son confusos, conflictivos, cuando no existe aún un problema a resolver, la racionalidad técnica expresa sus límites, en tanto el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada no permite resolver un conflicto de fines. Es entonces que mediante un proceso no técnico de reconstrucción de la situación problemática que pueden organizarse y clarificarse los fines y los medios para conseguirlos. Según esta lógica, la formación profesional debe centrarse en suministrar conocimientos teóricos básicos a los futuros profesionales y posteriormente conocimientos técnicos aplicados, garantizando así que puedan ser aplicados en el desempeño profesional. Así, la respuesta a la pregunta “¿cómo actuar?”, en cualquier caso, debería ser respondida desde el uso de la técnica con base científica. Podemos encontrar claros ejemplos de este marco referencial en la medicina y en la ingeniería:

"Se convirtieron en prototipos de la práctica técnica basada en la ciencia que estaban destinados a suplantar la destreza y el talento artístico. Ya que, de acuerdo con la epistemología positivista de la práctica, la destreza y el talento artístico no tenían un lugar permanente en el conocimiento práctico riguroso." (Schön, 1998, p. 43)

Schön (1992) conduce su análisis tendiente a plantear una epistemología de la práctica alternativa a la positivista, interpelando a ésta desde la complejidad e incertidumbre de la realidad social para ser encasillada, desde el carácter único y conflictivo de valores, en la necesidad de describir cómo actúan y cómo interpretan los individuos sus actos y las situaciones dentro de las que actúan. Son estas temáticas de larga trayectoria en ciencias sociales que abrieron en Alemania, a finales del siglo XIX y principios del

XX, Rickert, Dilthey, Simmel y Weber en sus debates sobre el método y objeto en ciencias sociales. El enfoque de la práctica tiene una filiación directa con la sociología comprensiva de Max Weber. Como apuntan Carr y Kemmis (1988), puede que la expresión más clara del punto de vista interpretativo sea la famosa definición de la sociología de Max Weber en “Economía y Sociedad”

“La sociología [.....] es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social [.....]. En “acción” se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.” (Carr y Kemmis, 1988: 102)

La interpretación es un concepto central en la hermenéutica. Planteado en Weber y desarrollado también en Schutz, entre otros, encuentra en el trabajo de Gadamer una reconstrucción sistemática, in extenso, en un diálogo permanente con la metodología naturalista.

II

“Comprender” es distinto a argumentar, a construir un enunciado a partir de deducción de axiomas, a definir principios y deducir de ellos determinadas leyes, a explicar. En esto está la querella con el racionalismo moderno. “Comprender” es mostrar que hay algo más que aquello que la razón puede fijar a partir de principios, deducciones, definiciones. Y parte de esta querella con el racionalismo es la que Gadamer retoma cuando reconstruye el concepto de comprensión, inscribiéndose en movimientos filosóficos que ya señalaban los límites de la razón iluminista, que establecían objeciones, mostraban su disconformidad con la pretensión de la razón de universalizar el saber. Gadamer reactualiza la diferencia entre ciencias naturales y las ciencias del espíritu y, con ello, interpela la universalización de un método, la existencia de un conjunto de procedimientos ahistóricos, independiente de todo contexto, instituidos como un a priori, independiente, incluso, de todo lenguaje:

“Sin embargo el verdadero problema que plantean las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprehendida si se las mide según el patrón del conocimiento progresivo de leyes. La experiencia del mundo socio-histórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales.” (Gadamer, 1993: 11)

En esta disputa, Gadamer inscribe la noción de comprensión, en una clara crítica al modelo científico constituido. Este modelo, sostiene Wallerstein (2007), se erige sobre dos premisas:

“Una era el modelo newtoniano en el cual hay una simetría entre el pasado y el futuro. Era una visión caso teológica: al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, y por lo tanto, no necesitamos distinguir entre el pasado y el futuro puesto que todo coexiste en un presente eterno. La segunda premisa fue el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual.” (Wallerstein, 2007: 4).

Más allá de sus diferencias, las ciencias axiomáticas muestran pretensiones comparables de universalidad. Frente a esta pretensión, las ciencias del espíritu se inscriben en la singularidad:

“Signifique aquí ciencia lo que signifique, y aunque en todo conocimiento histórico esté implicada la aplicación de la experiencia general al objeto de investigación en cada caso, el conocimiento histórico no obstante no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general. Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única.” (Gadamer, 1993: 11)

La comprensión, en cambio, lejos de ser una sucesión progresiva y lineal, se da en el modo de la circularidad. El ámbito de las ciencias naturales o el ámbito de la matemática es el de la pretensión de subsumir la multiplicidad en una regularidad y en esta intención se busca el orden en la multiplicidad. Comprender, en cambio, es abrirse a una diferencia.

Gadamer propone un cierto juego de prejuicios que implica un cierto juego de presupuestos. El que comprende, prejuzga un sentido adecuado, en el cual puede subsumir el contenido de lo que está comprendiendo. Y entonces prejuzgar, ahí, significa anticipar un sentido probable de lo comprendido:

“Partíamos entonces de que una situación hermenéutica está determinada por los prejuicios que nosotros aportamos. Estos forman así el horizonte de un presente, pues representan aquello más allá de lo cual ya no se alcanza a ver.” (Gadamer, 1993: 190)

La diferencia entre nuestras presuposiciones y el sentido que el otro da a sus palabras, a sus actos, es la diferencia a través de la cual se manifiesta la singularidad del otro. Comprendemos porque lo dado son malentendidos sobre los sentidos de las palabras -y esto aunque hablemos la misma lengua-.

III

En la perspectiva gadameriana siempre existen juicios previos a partir de los cuales nos enfrentamos a un texto, a un sujeto de otra cultura o de otro tiempo. En términos de la teoría científica, estos contenidos previos son las teorías previas de las que se parte. Siempre hay algún marco ordenador desde el cual se interpreta al mundo. La realidad se resiste a la interpretación, pero a la vez, inevitablemente la interpretación que se haga de ella será parte de un acuerdo desde el que surge el marco teórico. Cuando se intenta leer un texto se proyecta sobre él un sentido, sentido cargado de ideas y de prejuicios (en el sentido positivo de juicios previos) de quien interpreta:

“Una hermenéutica filosófica llegará al resultado de que la comprensión sólo es posible de forma que el sujeto ponga en juego sus propios presupuestos. El aporte productivo del sujeto forma parte inexorablemente del sentido de la comprensión.” (Gadamer, 1998: 111)

Se trata de dar un sentido al texto a partir del conocimiento anterior del intérprete. Sin embargo, ocurre que el texto opone una resistencia a la comprensión en términos de las ideas previas de quien interpreta. Hay una tensión entre la objetividad del texto y la subjetividad del intérprete. La manera de resolver esta tensión es a través del acuerdo. El acuerdo implica adecuar el texto a la tradición, a los

prejuicios del intérprete, pero a la vez, obliga a cambiarlos. Hay un dinamismo en la negociación que transforma los juicios previos a partir del texto y este dinamismo es la base del conocimiento. La idea de Gadamer es la idea de interpretación como acuerdo:

“Es tarea de la hermenéutica elucidar el milagro de la comprensión que no es una comunión misteriosa de las almas, sino una participación en el significado común” (Gadamer, 1998: 64).

Todo individuo se desenvuelve dentro de la historia a la cual pertenece y de la cual no puede escapar debido a las relaciones de configuración de su ser en relación a ella. El individuo es un ser histórico-espacio-temporal. Ante él actúa la autoridad aceptada en un acto racional y de libertad. Una forma de autoridad que se manifiesta anónimamente es la tradición, que determina en gran medida nuestras acciones:

“[...] nos encontramos siempre en tradiciones, y éste, nuestro estar dentro de ellas, no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; ésta es siempre más bien algo propio, ejemplar o aborrecible, es un reconocerse en el que para nuestro juicio histórico posterior no se aprecia apenas conocimiento, sino un imperceptible ir transformándose al paso de la misma tradición.” (Gadamer, 1998: 27).

El círculo hermenéutico, según Gadamer, pone de manifiesto que es la pertenencia a las tradiciones lo que nos caracteriza y que existe algo, siempre algo sobre lo cual vivimos y proyectamos continuamente en nuestra conciencia histórica: los prejuicios; éstos que, en su conjunto, constituyen la tradición misma son el sustrato de la continuidad de nuestra existencia. En esa perspectiva, se trata de ser conscientes de las anticipaciones y los prejuicios entendidos como precomprensiones con que llegamos a “la cosa misma” de un texto. Llegamos al texto con un prejuicio entendido como precomprensión. El texto nos interpela produciendo una nueva comprensión del mismo que, a su vez, no se cierra en una “clausura de sentido” sino que amplía el horizonte para nuevas interpretaciones. Allí radica el carácter circular del acto hermenéutico.

Esta clausura es, a menudo, mediada y promovida por el empleo de estrategias discursivas docentes que cierran la posibilidad de la apertura a la palabra del otro, a la apertura de sentidos que ofrece su palabra. Son recurrentes las referencias a estas estrategias en la bibliografía (Lemke, 1997, Cazden, 1991; Mercer, 1997; Edwards, & Mercer, 1988; Castellá, Comelles, Cros, & Vilá, 2007). El ejercicio del control en el aula puede conducir a privilegiar modalidades de intercambios discursivos que obstaculizan la palabra del otro, de su reconocimiento en tanto singularidad y expresión de la diferencia. No necesariamente un diálogo centrado en el residente conduce a esta clausura (Mortimer y Scott, 2002). En todo caso, depende de la apertura que el practicante ofrezca a la palabra de los estudiantes;¹ contextos discursivos guiados y controlados por las intervenciones del residente pueden ser abiertos en la pluralidad de significados que circulan. En los formatos didácticos frecuentes en las aulas de ciencias, será el docente quien favorezca contextos discursivos que promuevan intercambios de significados. Intercambios, éstos, entendidos como esfuerzos compartidos por los participantes para acceder al sentido otorgado a las palabras por el otro. La apertura a nuevas significaciones es frecuentemente favorecida u obstaculizada por estructuras de intercambios discursivos fijados por el profesor. El siguiente pasaje corresponde a una clase de la materia escolar fisicoquímica (Pcia. de Buenos Aires, Argentina), presentando la distinción entre cambios físicos y químicos:²

702.P: Vamos a poner qué fueron poniendo si más físico o más químico. Por un lado físico. A ver ¿por acá?

703.A: Yo puse que es físico porque es una mezcla entre sustancias que no generan una reacción.

704.P: ¿Cómo? ¿Es una mezcla?

705.A: Entre sustancias.

706.A: Esa justificación sería de un cambio químico.

707.A: Ay, callate. Pero vos ya la diste. Callate.

¹ Utilizamos los términos “practicante” y “residente”, indistintamente.

² La numeración de los intercambios respeta la desgrabación original de la clase.

P: practicante.

A: Alumno/a

708.P: Chicos, nos tenemos que escuchar.

709.A: Que no generan una reacción.

710.P: No generan una reacción. Dicen por acá que es físico. A ver acá.

711.A: Físico.

712.A: ¡Vamos, físico!

713.P: ¿Por qué? Chicos, hacemos silencio, porque ustedes también van a querer ser escuchados, ¿sí? Dale, seguimos.

714.A: Porque al mezclar dos soluciones, cambia de tamaño y forma.

715.P: Porque... al mezclar dos soluciones, cambia de tamaño y forma. ¿Qué pusieron que era?

716.A: Físico.

717.P: Físico. Ya los conté a ustedes, sí. Bueno, seguimos.

En este caso, la intencionalidad didáctica de la practicante está centrada en no ofrecer información respecto de diferencias entre ambos procesos (físicos/químicos). Deliberadamente abre la posibilidad de diversidad de voces que expresan diferentes interpretaciones sin detenerse en alguna/s de ellas. El texto, en este caso construido desde los intercambios discursivos practicante-alumnos permanece en una clausura de sentidos, en una explicitación de prejuicios, en un juego de intercambios cuya estructura es propuesta por el practicante y aceptada por los alumnos. Las “reglas del juego” discursivo, aceptadas por los diferentes participantes, impiden que éstos permitan ser interpelados por los intercambios, promoviendo nuevas comprensiones.

En el aula de ciencias, la interpretación de fenómenos puede ofrecerse desde diferentes perspectivas. En principio, podemos reducir esta pluralidad a dos perspectivas: la cotidiana y la científica escolar. Ambas interactúan a través de los intercambios discursivos; interactúan en grados variables dependiendo de la estructura de actividad presente (Lemke, 1997) o el tipo de diálogo dominante (Mortimer y Scott, 2002). Cada una de estas perspectivas se presentan como horizontes de significados; la visión cotidiana informa sobre la tradición. Consideremos el siguiente pasaje de una clase correspondiente a un primer año de la educación secundaria (Pcia. de Buenos Aires, Argentina) en la materia Ciencias Naturales:

220. A: (Lee) “En un frasco con alcohol colocamos un lápiz que posee un papel de filtro enrollado. Luego a éste le hicimos una marca con fibrón negro y pudimos observar cómo se desplaza hacia arriba y cambiaba sus colores. El alcohol llega a tocar la tira cambiando hasta llegar al color azul.

221. P: Muy bien

222. P: El alcohol ¿qué es lo que está haciendo? Ustedes nombran al alcohol pero....

223. A: Está separando...

224. P: Está separando los componentes. Muy bien. Está ascendiendo por la tira ¿sí? y es el que está separando.

225. A: Y...pero cuando...por eso se pone... celeste... porque el azul está más acuoso..o sea...se pone más...

226. P: Claro.....el azul decimos tiene lo que decimos, más afinidad por el alcohol. Por sube como con él y los otros se quedan más abajo ¿sí?

Este pasaje corresponde a un episodio de la clase durante el cual cada uno de los grupos lee al resto su narración sobre lo experiencia realizada. A diferencia del primer pasaje, centrado en el tema “cambios físicos/químicos”, esta última serie de intercambios se define desde la existencia de interpretaciones sobre un fenómeno (separación de los pigmentos de una tinta) que contrastan entre sí. Este contraste puede ser leído en una doble perspectiva. Por un lado, en los términos utilizados; por otro, en el formato discursivo utilizado en cada caso. Con relación a los términos, la descripción leída por uno de los alumnos del grupo (línea 220) es construida utilizando lenguaje observacional. La practicante, en sus intervenciones, introduce terminología propia del discurso científico escolar; induce, desde una pregunta (línea 222) el término “separar” –respuesta de un alumno reforzada por la residente en la estructura de actividad centrada en un diálogo triádico (Lemke, 1997)-, asociando, además, este proceso con una de las sustancias –el alcohol-. Seguidamente, reformula la intervención de un alumno (línea 226), intervención que, además, reinterpreta, justificando un ascenso mayor, diferenciado, de uno de los colores e introduciendo el término “afinidad”. En estas intervenciones, la practicante delinea un patrón conceptual que representa una formulación del modelo científico escolar para este año de la

escolaridad. En estas últimas consideraciones anticipamos la segunda de las perspectivas desde la cual podemos leer el contraste entre las interpretaciones.

La introducción de un patrón de relaciones entre conceptos es realizada con la intencionalidad de explicar el proceso ocurrido durante la experiencia. La practicante explica el proceso, en sus intervenciones; el grupo de alumnos, lo describe. Hablamos, entonces, de diferentes formas de interpretación, en este caso, centradas en diferentes tipologías textuales. El acto de comprensión sucede desde la presencia de una diferencia y desde la intencionalidad de ubicar a esta singularidad en el centro de atención. La diferencia se inscribe en la tensión entre ambas lecturas del proceso experimentado. Esa diferencia se expresa, en los intercambios discursivos de este último pasaje, en una doble dimensión. Explicitar esta diferencia permitiría ubicar el proceso de comprensión en los intercambios discursivos. Ambas formas privilegiadas para la lectura del proceso deberían formar parte de un proceso comprensivo que permita traducir significados entre contextos.

IV

La realidad del aula es compleja y las prácticas educativas, en su singularidad, requieren soluciones individuales, adaptadas a cada caso. De ahí la imposibilidad de conseguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuelas reales. El aula es un espacio de vivencias compartidas y de búsqueda de la comprensión de conocimientos vivenciales y de recursos o realizaciones culturales socialmente valiosas, y va más allá de lo prescrito a través de unos objetivos observables y medibles. Frente a la concepción homogeneizadora y estática de la vida del aula que representa la perspectiva técnica, en el aula como grupo social se producen intercambios permanentes que enriquecen y transforman las características del grupo y sus procesos de aprendizaje. El aula evoluciona, crea nuevas condiciones y nuevos espacios de intercambio. Este espacio de indeterminación, de creatividad y utopía en el aula desborda las posibilidades del tratamiento exclusivamente técnico en la clase” (Pérez Gómez, 2005a).

En esta singularidad se inscribe la importancia de la hermenéutica para el análisis de las relaciones teoría-práctica de las enseñanzas:

“Desde el enfoque práctico, se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación, podrán modificarlas.” (Sanjurjo, 2009:18)

Como señala Jackson (1998), a simple vista podría objetarse que el docente está muy ocupado como para poder emplear tiempo para dedicarse a cuestiones teóricas o técnicas. Pero el problema no reside sólo en la falta de tiempo; también el docente está comprometido en un proceso que es cualitativamente diferente de las descripciones contenidas en las teorías de aprendizaje y en el enfoque técnico:

“Tal como a menudo se realiza, la enseñanza es un proceso oportunista. Es decir, ni el profesor ni sus alumnos pueden proveer con certeza alguna lo que sucederá después. Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos. El profesor experimentado las aprovecha y utiliza en beneficio propio y de sus alumnos. Si un debate transcurre a plena satisfacción, puede que decida olvidar un examen programado y dejar que la discusión prosiga. Si un estudiante comete un error infrecuente en su cuaderno de aritmética, puede que el profesor reclame la atención de los alumnos y les prevenga contra la posibilidad de incurrir en un error semejante [...] Aunque la mayoría de los profesores planifican de antemano, son conscientes de la probabilidad de que dichos proyectos experimenten cambios.” (Jackson, 1998: 196)

Entre sus aportes a una epistemología diferente de la práctica, superadora de las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, Schön reconoce que los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas que dirigen la actuación profesional. Además, las acciones profesionales modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer (Sanjurjo, 2009). La trayectoria personal se inscribe en la noción de *habitus* que Perrenaud

recupera para dar cuenta de un tipo particular de conocimiento que el profesional docente utiliza en el aula, en el marco del oportunismo mencionado por Jackson:

“[...] una parte de la acción pedagógica se desarrolla en medio de la urgencia y la improvisación, de manera intuitiva, sin apelar realmente a los conocimientos, evaluando con tiempo su pertinencia. Frente a un alumno que habla de manera insistente, el maestro toma una opción: ¿lo llama al orden o finge que no tiene nada que señalar? Para tomar esta decisión en la situación, él no moviliza sus saberes, sino un esquema que se ajusta a la situación. Puede ser que haya incorporado en el momento de su formación, una regla: “cuando un alumno habla, siempre se lo debe llamar al orden, para poder seguir dando su clase” [...] Esto no proviene de saberes, ni aún procedimentales, sino de esquemas que hacen la diferencia entre un novato y un experto, el enseñante medio y el práctico muy eficaz [...]” (Perrenaud, 1994: 8).

El agente social, el profesor, ha construido a lo largo de su vida escolar, formación y desempeño profesional un sistema de estructuras estructurantes que funciona “[...] en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como organizadores de la acción” (Bourdieu, 1993: 8). Ese habitus profesional (Bourdieu, 1992), se constituye de esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas, que organizan y controlan la acción pedagógica.

La construcción de ese habitus profesional es deudor no solo de la formación inicial sino también de nuestro recorrido biográfico previo. La profesión docente tiene, como particularidad distintiva respecto de otras profesiones, un recorrido previo en el que las experiencias de escolarización definen representaciones sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre los vínculos docente-alumno, entre otros (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Montero, 2003). Esa escolarización nos inscribe en prácticas heredadas de tradiciones docentes no necesariamente convergentes con las buenas teorías pedagógicas y didácticas que se estudian durante la formación inicial.

El aula se presenta, entonces, como el ámbito en el cual el docente despliega, a través de sus decisiones, diferentes saberes: un saber construido durante su escolaridad, un saber teórico-fundamentado y un saber práctico profesional. Las formas a través de las cuales estas dimensiones del conocimiento profesional docente se articulan serían propias, también, del contexto ofrecido por la situación áulica. El enfoque perspectiva práctico no obvia el componente técnico de las tareas; lo asume como un recurso para dar cuenta de la singularidad de las situaciones de aula. Como señala Pérez Gómez:

“Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse técnicas derivadas de la investigación aplicada. Lo que niegan los planteamientos previos es la posibilidad de considerar la intervención en el aula como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica. Por el contrario, habría que pensar más en una actividad reflexiva y artística en la que son imprescindibles aplicaciones concretas de carácter técnico.” (Pérez Gómez, 2005b: 99).

V

La residencia se instituye, para la mayoría de los estudiantes, en la primera experiencia de práctica profesional en el aula.

Es el lenguaje el vehículo desde y a partir del cual es posible acceder y analizar las prácticas profesionales durante la residencia. Es el medio privilegiado para comprender el despliegue del conocimiento tanto en situaciones rutinarias como en aquellas que no lo son, es decir, en aquellas que ofrecen situaciones disruptivas, episodios críticos en los cuales el saber en la acción, rutinario, no es suficiente para resolver la situación (Schön, 1992). Acontecimientos imprevisibles, es decir, momentos en los cuales la regularidad esperable no es tal. Sin embargo, lo rutinario tiene también carácter de excepcional en el contexto de las intervenciones del residente. Lo rutinario puede definirse como tal a partir de la dinámica de las interacciones discursivas entre residente y grupo de alumnos pero, sin embargo, la naturaleza de éstas es propia del contexto áulico. Estas interacciones están definidas, por ejemplo, tanto por la naturaleza de las preguntas y afirmaciones del practicante como preguntas y

afirmaciones de los estudiantes; por los patrones de actividad como por las estructuras de actividad en el aula (Lemke, 1997).

Las estrategias discursivas del practicante, incluirán preguntas, ampliaciones a las respuestas de los estudiantes, definirán el control de los intercambios verbales, entre otras; pero las modalidades correspondientes a cada una de estas estrategias serán propias del contexto. Existen propuestas de tipologías para estas estrategias discursivas (por ejemplo, véase Lemke, 1997; de Longhi, 2000; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007, entre otros) que definen categorías discursivas que expresan cierto nivel de generalidad, posiblemente como evidencia de las dificultades que, a tal efecto, ofrece la dependencia contextual. Por lo tanto, no solo lo extraordinario, en tanto evento vinculado a la enseñanza durante una clase, sino además lo rutinario se inscriben en lo particular, en lo singular y diferente. Analizar una clase es comprenderla desde esta especificidad a la que también contribuye la forma en la que se inscribe en los continuos interactivo/no interactivo y dialógico/autoritario (Mortimer y Scott, 2002).

Conclusión

La hermenéutica como perspectiva teórica ve a sus objetos de estudio como un texto que hay que interpretar porque no son claros por sí mismos, es decir, porque ocultan más de lo que muestran. Donde hay claridad no cabe la interpretación. La comprensión, y esto es lo que trabaja la hermenéutica, empieza dándole la máxima relevancia al malentendido. En el malentendido hay algo esencial para las ciencias humanas. Si no hay una querella por el significado de las palabras no hay hermenéutica.

Pensar la cuestión curricular desde la hermenéutica es pensar al currículo como texto, donde éste no se entiende sólo como un discurso escrito; el texto puede ser hablado, escrito, incluso, actuado (Gimeno Sacristán, 1995). Desde esta perspectiva pensamos la acción del docente, del futuro profesional docente, del residente, en sus intervenciones didácticas; podemos leer a estas intervenciones en términos de la actuación de un texto –el currículo- susceptible de interpretación. Siendo el currículo un objeto cultural, un producto de la acción humana significativa, entonces también es un texto, y está

justificado un abordaje hermenéutico del mismo. Más aún, no existe una realidad empírica material o inmaterial que corresponda directamente a lo que denominamos como “currículo”. Las referencias al currículo son variadas: planes, programas, leyes, intenciones, acciones, promesas, historias; entidades diversas a partir de las cuales, e interpretación mediante, nos generamos una idea de lo que es el currículo. El término “currículo”, en ocasiones, se refiere a los planes de estudio, en otras a documentos escritos –diseños curriculares-; en otras, se recuperan elementos de la práctica diaria del proceso educativo real. La práctica de enseñanza es, en este sentido, una interpretación del currículo –currículo en acción-. En todos casos, sin embargo, el currículo no aparece por sí mismo, no se muestra; se desvela a través de la interpretación.

Una perspectiva curricular prescriptiva –tal como acontece con la propuesta expresada en el diseño curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires- ubica a las prácticas de enseñanza en las instituciones escolares, en cualesquiera de sus instancias –pre-activa, activa, post-activa-, con relación a la prescripción escrita. En el acto de interpretación confluyen el autor y el lector, y el texto es el terreno en el que se dan cita. Sabiendo que siempre se va a inmiscuir la intención del intérprete, se trata de conseguir, lo más que se pueda, la intención del autor. Podríamos, así, hablar de una "intención del texto" pero tenemos que situarla en el entrecruce de las dos intencionalidades anteriores. Por una parte, hay que respetar la intención del autor (pues el texto todavía le pertenece, al menos en parte); pero, por otra, el curriculum en acción nos dice que el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor; ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la práctica del residente. A través de su práctica, éste le hace decir algo más, algo diferente. Así, la verdad del texto comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del “lector”, y vive de su dialéctica. Podremos conceder algo más a uno o a otro (al autor o al lector), pero no sacrificar a uno de los dos en aras del otro.

En esta intersección se incorpora la mirada interpretativa del tutor dirigida en una doble dirección: hacia la acción del residente y hacia la prescripción curricular. La presencia del tutor, entonces, nos presenta un nuevo texto –aquél en que se dan cita él mismo –en tanto lector- y la acción del residente –ahora

devenido en autor-. Cabría, además, en esta última situación interpretativa, diferenciar al residente, en tanto autor, según las diferentes etapas ya mencionadas –pre-activa, activa, post-activa- y al tutor en tanto lector de cada uno de estos diferentes textos producidos a través de la acción.

Pensar el conocimiento profesional docente desde una perspectiva práctica, y su episteme hermenéutica, nos introduce en el reconocimiento de la complejidad del aula y, en particular, de las prácticas docentes. Cuando estas prácticas son contextualizadas en la etapa inicial de la socialización profesional –residencia-, la perspectiva práctica y su episteme interpretativa, nos interpelan desde la multidimensionalidad del conocimiento profesional docente (Sanmamed, 1995) y evidencian la complejidad en el acceso a una de estas dimensiones –el conocimiento práctico-. Alejada, entonces de una perspectiva técnica, la relación teoría-práctica profesional docente durante la residencia plantea al tutor un abanico de desafíos para su análisis.

Bibliografía

- Botía, A. B., de la Cruz Fernández, J. M., & Segovia, J. D. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1992) *El sentido práctico*. Edit. Taurus, México.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A., & Vilá, M. (2007). Entender (se) en clase. *Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- de Longhi, A. (2000): “El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias” en: Rev. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2), 201-216.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. cast. A. Agud, Salamanca, Sígueme.
- Gadamer H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Tecnos.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Lemke, J. (1997): "Aprender a hablar ciencia". Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *Construcción Guiada del Conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens, Rosario.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino (Discourse activity in the science classroom: a socio-cultural analytical and planning tool for teaching). *Investigações em ensino de ciências*, 7(3), 283-306.
- Pérez Gómez, A. I. (2005a). Enseñar para la comprensión. En: Gimeno Sacristán, J., (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Undécima Edición Ediciones Morata, S.L. pp. 78-114.
- Pérez Gómez, A. I. (2005b). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno Sacristán, J., (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Décima Edición Ediciones Morata, S.L. pp. 398-429.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble*, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.
- Sacristán, G. (1995). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Sanjurjo, L. O. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanmamed, M. G. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. Barcelona.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- Schön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.
- Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.