

Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.

Coria, Adela* y Edelstein, Gloria**.

En las últimas décadas, investigaciones y propuestas de intervención en el campo de la enseñanza han puesto el acento en conceptualizar y atribuir sentidos a las prácticas; en las maneras de concebir su relación con teorías –implícitas o explícitas- que se supone las sostienen o de las que serían derivaciones; en el lugar que se les otorga en la formación de docentes; en la discusión sobre los procesos reflexivos y la construcción de dispositivos orientados a promoverlos. El esfuerzo de estas búsquedas y producciones ha sido y es heterogéneo, con énfasis desiguales en diferentes dimensiones del quehacer docente.

En este trabajo pretendemos mostrar el interés e ideas principales que orientaron en nuestro caso la reconstrucción de experiencias profesionales en la formación de docentes y que plasmamos en el libro "Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia" hacia 1995.¹ En él, definimos una perspectiva para el análisis de las prácticas, identificando algunas categorías que entendíamos significativas para su comprensión. Sumamos entonces también una voz al debate de la relación entre práctica y teoría.

Esa perspectiva no fue construida en un vacío de referencias. Los caminos conceptuales trazados por distintas obras de Pierre Bourdieu y expuestos a nuestras resignificaciones, en posición de lectura, resultaron especialmente fértiles. En particular, su manera de entender el uso de las herramientas teóricas y de ponerlas en juego en una forma de pensamiento relacional.

Con estas páginas, hoy nos sumamos al singular homenaje que propone dar cuenta de la presencia de su pensamiento en nuestras

* Doctora en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE, CINVESTAV, IPN, México. Prof. Adjunta por Concurso Cátedra Didáctica General, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Directora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas, UNC. E-mail: acoria@eco.unc.edu.ar

** Profesora Titular Plenaria de la Cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, Escuela de Ciencias de la Educación. UNC. Directora de la Maestría en Pedagogía y la Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. FFyH, UNC. Miembro del Comité de Doctorado en Educación, FFyH, UNC. E-mail: gloriac@arnet.com.ar

producciones. Homenaje que invita a reconocer algunas de sus marcas en interpretaciones construidas acerca de realidades educativas.

Lejos estuvimos entonces como ahora de un propósito de extrapolación mecánica de las categorías construidas por Bourdieu para el análisis de prácticas sociales en relación con la enseñanza, en las que deben reconocerse procesos didácticos específicos referidos al trabajo con el conocimiento en las aulas. Lo valioso en la recuperación de sus aportes, han sido las reflexiones suscitadas respecto de la problemática más amplia de las prácticas en procesos de formación docente.

Sigue siendo hoy un enfoque sugerente para generar interrogantes sobre la experiencia del trabajo con practicantes - residentes, ante la necesidad de tematizar acciones docentes cotidianas, rutinarias y naturalizadas. Así, hilar huellas del pasado formativo de los sujetos; su despliegue práctico en situaciones del presente en las aulas, situaciones variables, siempre novedosas, atravesadas por su inscripción en espacios institucionales concretos; entender el valor del tiempo en las decisiones docentes y los juegos múltiples que en relación con él se inauguran; dimensionar el valor del análisis y la reflexión sobre las prácticas y también sus límites y exigencias. Fundamentalmente, y ante la frecuente polarización entre teoría y práctica, reconocer sus lógicas específicas y la necesidad de una teoría de las prácticas.

En síntesis, nuestro encuentro con sus aportes teóricos abrieron una línea de indagación que consideramos podía contribuir a comprender la singularidad de las prácticas docentes como prácticas sociales, modificar nuestros registros y por ende nuestras alternativas de intervención respecto de ellas en el campo de la formación de docentes.

La escena de las prácticas: lugar de interrogación

En nuestras reflexiones sobre experiencias en la formación de docentes, partimos de una constatación. En muchas ocasiones, quienes habían elaborado minuciosamente sus clases con la intención de asumir una actitud crítica y creativa, basándose en sólidos fundamentos, en el instante de las decisiones sucesivas que asumían frente a los alumnos en las aulas, o en las indecisiones; en los "no saber qué hacer", producían respuestas que no tenían coherencia con las referencias de partida. Nos enfrentábamos a la imposibilidad de interpretar lo que "allí ocurría".

En este sentido, advertimos que en procesos en los cuales se ponen bajo la lupa de modo sistemático las prácticas de enseñanza como instancia formativa, algo se escapa en la escena de dichas prácticas, de un orden no explicable inmediatamente por conceptos teóricos asumidos de modo explícito por el sujeto practicante y no claramente fundado en

los modelos prolijamente transmitidos en su recorrido por las instituciones educativas.

Nos planteamos entonces discernir, como conceptualización general, si podíamos reconocer en las prácticas docentes alguna lógica; si esa lógica era semejante o análoga a la de la práctica teórica; si no lo era, si tendría sentido la reflexión sobre las mismas como la perspectiva metodológica definitoria de muchas propuestas de formación.

De modo contrastante con explicaciones reductivas, que oscilaban entre el aplicacionismo o el teoricismo, encontramos en el campo de la sociología aportes sustantivos que reconocían en la práctica una lógica específica. Y así inscribimos los desarrollos teóricos de Pierre Bourdieu quien, como fruto de investigaciones sistemáticas con una importante orientación antropológica, asignaba un estatuto singular a una teoría de las prácticas, planteando instrumentos conceptuales que permiten su estructuración.²

Desde nuestra lectura de su trama argumental, afirmamos que, a pesar del paso del tiempo, de los contextos singulares, de la diversidad de mandatos sociales de los que se ha hecho cargo la escuela, de las múltiples postulaciones teóricas que han dado o intentado dar sentido a la acción, se planteaba cierto grado de estabilidad, precisamente en la puesta en juego de un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que deben enfrentarse.

Interpretamos que ello ponía de manifiesto que las prácticas obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas.

Algunas categorías de análisis

Categorías y relaciones del amplio entramado conceptual construido por Pierre Bourdieu acerca de las prácticas sociales, resultaron particularmente orientativas de nuestras reflexiones que tuvieron por objeto las prácticas de enseñanza en procesos formativos: la incertidumbre, vaguedad y ambigüedad de las prácticas; el tiempo, las urgencias, llamadas y amenazas; la aprehensión del mundo social como dado por supuesto; las apuestas y la relación reglas-estrategias; el sentido práctico; las trayectorias sociales.

Como señalábamos, un eje problemático a abordar fue lo impredecible de las prácticas de enseñanza, que jugaban con el desafío de la inmediatez de los intercambios -gestuales y lingüísticos- en las aulas; es decir, comprender la constante distancia que se expresaba entre la previsión de acciones para la clase y los avatares siempre variables de secuencia, ritmo y carácter de las decisiones prácticas en la clase efectivamente sostenida.

La conceptualización general de práctica y las características que Bourdieu les atribuye fueron clave de lectura. Lo que definiría una práctica, según su planteo, no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la "incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone...". Los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes o incoherentes por entero, siendo la ambigüedad su resultado, lo que las aproximaría a la obra de arte.

Un rasgo característico de la práctica –y para nosotros, altamente significativo en prácticas de enseñanza- es que se desarrolla en el tiempo, recibe del tiempo su forma como orden de una sucesión, y su sentido. Es por ello que sería irreversible. La práctica no sólo se juega "en" el tiempo, sino además, juega estratégicamente "con" el tiempo. Su estructura temporal la dotaría de un ritmo, un tempo, una orientación. El tiempo práctico es distinto del tiempo "lineal, homogéneo y continuo" del calendario; está hecho de "islotos", dotados de ritmos particulares, "tiempo que apremia o que se atasca según lo que se haga con él, es decir, según las funciones que le confiere la acción que se lleva a cabo en él".

Como en los juegos, en el presente directamente percibido se construiría una pre-visión, donde se anticiparían situaciones y las anticipaciones que otros agentes producen frente a ellas. Aquel que está comprometido en el "juego" decide, según ciertas probabilidades objetivas, en función de "una apreciación global e instantánea (...) Esto ocurre en el acto, en un abrir y cerrar de ojos y en el calor de la acción; es decir, en unas condiciones que excluyen la distancia, la perspectiva, la panorámica, la demora, el desapego". Es por ello que entre las propiedades de la práctica están la urgencia, las llamadas, las amenazas, los pasos a seguir, propiedades que son producto de la participación en el juego.

También entre nuestras preocupaciones, se imponía poder interpretar las formas y el tenor de las apuestas no reflexionadas de los practicantes, el valor subjetivo y los efectos de sus opciones, muchas desinteresadas en su apariencia. En este sentido, fue sugerente la idea que la práctica, en su urgencia, implica un cierto encanto, energía, ilusión, producto de la improvisación e incertidumbre en que se despliega. Se generan en esa urgencia intervalos de tiempo que no serían tiempo "para nada", sino que sería el tiempo de despliegue de estrategias, una suerte de manipulaciones del tiempo en la acción, tendientes a "sacar partido" de ese tiempo a través de esa manipulación.

Ahora bien, ¿cómo comprender el problema de la discontinuidad entre justificaciones teóricas que marcaban ciertos caminos a seguir y la también casi siempre constante emergencia de esquemas prácticos, matrices construidas que revelaban a nuestro entender, la presencia de modelos o formas de acción propios de las prácticas pedagógicas a las que los practicantes se habrían expuesto en su trayectoria escolar, con decisiva incidencia en el desempeño profesional?. ¿Desde dónde interpretar expresiones de diversa índole –entre otras, formas del lenguaje, movimientos corporales en el espacio, gustos, respuestas de sentido común, indicios de distancia o proximidad social con los alumnos, respuestas espontáneas y pertinentes ante situaciones críticas y no imaginadas-, con implicancias respecto de las interacciones, y que resistían su comprensión como efecto de trayectoria escolar en exclusividad a la vez que ser explicadas como derivaciones de opciones pedagógicas explícitas? Las categorías *habitus*, reglas-estrategias, sentido práctico y trayectoria abrieron pistas analíticas para mirar en conjunto este orden de problemas y para entender sus matices.

Una característica central de la experiencia práctica destacada por Bourdieu es la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente. Para él, las estructuras sociales incorporadas en el sujeto, es decir, los *habitus*, procuran la ilusión de la comprensión inmediata de la experiencia del mundo, excluyendo “cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad”.

No obstante, no se trataría de un mecanismo que responde a reglas, sino de una “capacidad de generación infinita”, que encuentra su límite en “las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas”. Estaría “tan alejado de una imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales”.

El *habitus* es el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes afrontar situaciones muy diversas. Es creador, inventivo, pero en los límites de sus estructuras. Desde esta perspectiva, las prácticas no se podrían deducir directamente de las condiciones presentes -aunque en apariencia esas condiciones sean su motor- como tampoco son deducibles directamente de las condiciones pasadas que produjeron el *habitus*.

Se trata de una matriz generativa, un operador de racionalidad práctica. Los agentes se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación, un *sentido práctico* que daría una especie de “unidad de estilo a todas las elecciones que una misma persona, es decir, un mismo gusto, puede hacer en los ámbitos más dispares de la práctica”. Son realidades al mismo tiempo sobredeterminadas e indeterminadas. Esa unidad de estilo en que se revela la práctica se construye en y por ella

“aunque inmediatamente perceptible, nada tiene que ver con la coherencia estricta y sin sorpresas de los productos concertados de un plan”.

El sentido práctico es el que permitiría a los sujetos actuar en función de “eso de lo que se trata” sin que esos actos sean presididos por conceptos. Ello es así en tanto posibilita distinguir y seleccionar rasgos o acciones pertinentes, silenciando lo que no es necesario decir porque se da por supuesto. De allí la economía de la lógica práctica, que no necesita más lógica que la puesta en funcionamiento de los principios prácticos, que funcionarían en forma implícita y pertinente.

Asentada en ese sentido práctico, atrapada en el presente, la práctica “excluye el retorno sobre sí (es decir, sobre el pasado) ignorando los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no puede descubrir más que convirtiéndolas en acto, es decir, desplegándolas en el tiempo.” El sentido práctico permite responder al instante a las situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas. Desde este lugar, es a la vez la posibilidad de apertura a universos novedosos hasta el momento en que se actúa.

El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. Ella, en tanto producto histórico, refiere a la posición que ese sujeto ha ocupado y ocupa en el espacio social general, en un campo particular, cuya estructura, incorporada en su subjetividad, ha sido una matriz generadora de ese sentido práctico que le permite moverse, regulada e inventivamente a la vez, en el juego que se juega en el campo del que es agente.

La trayectoria de un sujeto no sería, entonces, una sucesión determinada de actos, sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente.

Abordar la lógica de las prácticas. Suscitando reflexiones.

Entender y analizar las prácticas docentes como prácticas sociales, nos condujo a revisar las perspectivas de las propuestas de formación inicial más generalizadas y la nuestra. Reconociendo que la práctica tiene su propia lógica, nos preguntamos: ¿sería posible dar cuenta de ella a través de una lógica diferente? ¿Sería posible pensar en la modificación de una práctica?

En un sentido general, acordamos con la interpretación que los *habitus* construidos en las trayectorias constituyen un sistema de disposiciones durables pero no inmutables (Gutiérrez, A., 1994), que se reformulan en su encuentro con condiciones contextuales diferentes a las que les dieron origen. Con ese supuesto, es posible encarar un “proceso de *autosocioanálisis*” (Bourdieu, citado por A. Gutiérrez, 1994), de modo tal que “el agente social puede explicitar sus posibilidades y limitaciones,

sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y, con ello, tomar distancia respecto de esas disposiciones" (Bourdieu, citado por A. Gutiérrez).

Ahora bien, un trabajo reflexivo de esa naturaleza supondría la posibilidad de reconocer qué aspectos del orden de la historia de un sujeto se ponen en acto en la acción, situación dificultosa, como se planteaba anteriormente, por cuanto la lógica de la práctica no obedece al pensamiento, a los conceptos, no se objetiva mientras se actúa, sino que se rige y organiza por el sentido práctico.

Ello merecería una *toma de distancia*, una salida del juego, "hacer desaparecer las urgencias", hacer discontinuo el tiempo continuo, ver en un instante hechos que sólo se producen en una sucesión, hacer aparecer relaciones que en la acción son imperceptibles, romper el encanto, salir de las apuestas.

Tal trabajo sería posible con la mediación de otros sujetos que, en posición de observadores; tendrían la difícil tarea de estar fuera del juego, de ser espectadores con el riesgo que ello implica, y comprender lo que allí se juega, intentando recuperar el sentido que tiene la acción para los sujetos que son sus protagonistas.

Pensamos que una condición fundamental para encarar ese *proceso de objetivación* es objetivar, en primer lugar, cuál es la propia lógica del observador, cuál es su punto de vista, su mirada en perspectiva, ya que, al igual que en cualquier práctica social, en la práctica científica lo que se juega es un sujeto cuyo sentido práctico también es producto de una historia social.

En lo que respecta al agente, la toma de distancia respecto a su propia práctica le plantearía asumir un punto de vista "que ya no es el de la acción sin ser tampoco el de la ciencia". Postura cuasi-teórica, el agente perdería, para Bourdieu, la posibilidad de expresar "la verdad" de su práctica, los principios que la regulan, que, precisamente, son los que esa misma práctica se obstina en omitir u ocultar.

Las prácticas de la enseñanza, inscriptas en un proceso de formación docente, son particulares, en el sentido de que están formuladas "a propósito". ¿A propósito de qué? De ser reflexionadas desde las teorías que supuestamente las orientan y desde los principios prácticos que las constituyen.

Los agentes serían portadores de un conjunto de conocimientos que efectivamente han posibilitado construir propuestas de acción. En ese sentido, esos conocimientos y esas propuestas serían parte de "su verdad", aunque las prácticas se obstinaran en contradecirlos.

En estos procesos de formación de docentes, sería fundamental asumir como planteo metodológico la progresiva reconstrucción de las prácticas,

analizando sistemáticamente las posiciones que se ocupan en el campo, en las instituciones y las experiencias de los agentes (categorías de percepción y apreciación, disposiciones) que estructuran acciones y las representaciones a ellas asociadas (tomas de posición). Se trataría de asumir una lectura de sus trayectorias, su puesta en juego en las situaciones particulares, pero a partir de reconocer que esa deconstrucción tiene que involucrar al propio observador.

Ello significa en definitiva, asumir que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquél del que se pretende dar cuenta. Comprensión que deberá ser compartida en el punto de partida de todo proceso de reflexión sobre las prácticas para romper el círculo, en la creencia de que hablar de las prácticas "es" aquella práctica de la que se habla. Hablar acerca de las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la toma de distancia que supone e impone la reflexión.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1985) *Qué significa hablar*. Akal. Universitaria, Madrid.
_____ (1988) *Cosas dichas*. Gedisa, México.
_____ (1991). *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
Bourdieu, P., L.J.D. Wacquant (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
Gutiérrez, A (1994) *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Notas

¹ Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires. (pgs.20-31).

² Este análisis se basa fundamentalmente en la obra de Pierre Bourdieu (1991) *El sentido práctico*. Los textos entre comillas sin aclaración, remiten a la citada obra.