

Aportes de la antropología pedagógica a la formación y a la enseñanza

Ana Julia Hoyos González*



Resumen

Aportes de la antropología pedagógica a la formación y a la enseñanza Input of pedagogical anthropology to formation and teaching

El presente artículo presenta una reflexión sobre el aporte de la antropología pedagógica y del enfoque histórico y cultural a los procesos de formación, de enseñanza y de aprendizaje.

Abstract

The article presents a reflection on the input of pedagogical anthropology to the processes of formation. Also, the historical and cultural point-of-view of teaching and learning, as well as to the processes of formation, are introduced.

Résumé

Cet article présente une réflexion à propos des contributions de l'anthropologie pédagogique et de l'approche historique et culturelle aux processus de formation, d'enseignement et d'apprentissage.

Palabras clave

*Antropología pedagógica, formación, enseñanza, didáctica, pedagogía de la alteridad.
Anthropology, pedagogical, formation, teaching, didactics, pedagogy of otherness.*

* Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad de la Habana. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Jefe de la Maestría en Educación.
E-mail: ahoyos@udem.edu.co

En este espacio exponemos algunas reflexiones que, desde el trabajo del grupo de estudios en educación Praxis Vital,¹ han aflorado cuando conversamos sobre los problemas, preguntas y horizonte de la didáctica, en sus ineludibles vínculos con la pedagogía y el currículo. Nos proponemos plasmar nuestras ideas de la mano de estudiosos del tema, con quienes encontramos sintonías que nos han permitido reconocer y optar por una concepción de la didáctica como campo de conocimiento, altamente complejo, y con un estatuto teórico y práctico en construcción.

Las nuevas perspectivas sobre la pedagogía, el currículo y la didáctica han abierto el camino a una mirada interdisciplinaria, alimentada por disertaciones de estudiosos de la antropología pedagógica, el enfoque histórico cultural y la perspectiva de la microsociología.

Las prácticas descontextualizadas

Si bien la contemporaneidad señala que no hay fórmulas para comprender y definir una posición única y unívoca frente al ejercicio de la enseñanza universitaria, durante las últimas décadas sí se puede reconocer una amplia polémica en la que es recurrente el tema de las prácticas de enseñanza universitaria. Es habitual, en los egresados de las universidades, el argumento sobre la dificultad que encuentran para aplicar lo aprendido en una carrera, y sobre la poca utilidad que esto les representa, debido, en gran parte, a la práctica repetitiva y a la falta de reflexión. En tal sentido, Bozhovich plantea que

Es posible hablar de una completa adquisición del conocimiento sólo cuando este conocimiento es transformado en punto de vista, es decir, cuando cambia la concepción acerca de la realidad y la actitud hacia ella (citada por Fariñas, 1999: 17).

En similar sentido, Sacristán expresa que

[...] se puede observar en las prácticas reales escolares todavía la fuerza del academicismo [...], buena parte de la teorización curricular ha estado centrada en los contenidos como resumen del saber culto y elaborado bajo la formalización de las diferentes asignaturas (1995: 46).

En investigación realizada con estudiantes de la Universidad de Medellín acerca de las prácticas evaluativas,² fue reiterativa la solicitud de ejercicios de aplicación y vinculación de los conceptos enseñados a situaciones de la vida real en su respectiva profesión. Esto evidencia la demanda de mecanismos que permitan una mejor articulación de la escuela y la vida. Dicho problema requiere nuestra cuidadosa atención.

En otro sentido, si bien es cierto que los docentes están muy preocupados por enseñar, no lo es que cuestionen sus prácticas, que las confronten con otros colegas para mejorarlas. En muchos casos, los problemas de aprendizaje que señalan los estudiantes se resuelven atribuyendo las fallas al cambio generacional, a la disparidad de intereses y a otros factores externos al ejercicio mismo de la enseñanza.

1 El grupo de estudios en Educación Praxis Vital perfila su indagación sobre didácticas de la educación superior, formación integral y cotidianidad, y pedagogía del texto. Está escalafonado en Conciencias en categoría B y pertenece a la Universidad de Medellín.

2 Esta investigación concluyó en el año 2005. Fue financiada por la Universidad de Medellín y realizada por el grupo de investigación Praxis Vital, registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones bajo el núm. 157, con el título: "Las prácticas evaluativas de los pregrados y su sentido para docentes y estudiantes".

Asimismo, a los análisis sobre la *transposición didáctica*,³ ampliamente estudiados desde la década del ochenta, se agrega la problemática sobre la rapidez con la cual los docentes siguen los textos, sin detenerse en las fuentes científicas ni en la profundización de éstas con el fin de hacerlas enseñables. En muchas prácticas de enseñanza se evidencia el seguimiento de textos preparados, en unos casos, por editoriales, o, en otros, por profesionales de la respectiva disciplina, sin que en ella se incorporen las condiciones del contexto y se revisen los avances disciplinares. Las reflexiones precedentes permiten entonces inferir que hay una sensible ausencia de procesos de traducción, articulación, contextualización y apropiación, lo cual se configura como uno de los principales obstáculos que impiden a la didáctica cumplir a cabalidad su función instructiva y formativa.

Según Litwin *et al.*:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (1998: 41).

Los autores afirman que

[...] la enseñanza deberá caracterizarse no sólo por su carácter instructivo, sino también por su capacidad de provocar procesos de formación integral. Ello implica la generación de ambientes que propicien, además del conocimiento teórico y la aplicación, la incorporación en

el estudiante de valoraciones éticas en su futuro ejercicio profesional (p. 74).

En similar sentido, Bárcena sostiene que:

La dirección de la formación de los educadores ha descuidado, en general, el desarrollo de su capacidad para conversar, comprender y estar abierto a un genuino interés por los estudiantes como seres humanos, situación ésta que favorece la formación, no sólo desde los contenidos de instrucción, sino desde la posibilidad que se abre de ayudarles a dar forma a su carácter a partir del aprendizaje que despierte su interés por buscar más armonía en su vida personal (1997: 105).

Un poco de historia sobre la didáctica

Por mucho tiempo, las preocupaciones de la didáctica se centraban en la búsqueda de solución al dilema de cómo enseñar. Juan Amós Comenio, en su *Didáctica magna* (1971), aspiró a configurar una guía, un método que permitiera enseñar todo a todos, un modo efectivo y eficaz para que los sujetos dejaran atrás la ignorancia; fue así como durante muchos años encontró correlato en muchos seguidores, quienes perpetuaban la pregunta sobre el "como enseñar y con qué recursos".

En la década del setenta del siglo xx, la tecnología educativa abolió discusiones importantes sobre temas esenciales de la teoría de la enseñanza, al reducir el método y la metodología al lugar de lo técnico, de lo instrumental, de los recursos, de los medios, con la consabida consecuencia de capacitación de docentes en el manejo de medios tecnológicos y de procedimientos rígidos y unilineales para asumir la enseñanza en sus clases. Skinner y Bruner, entre otros, hicieron parte

3 Término acuñado por Chelevarid (1985).

del grupo de defensores de este enfoque, que terminó minando la importante función de la técnica en el avance del conocimiento.

La universalidad del *método científico*, entendido como una secuencia de pasos que deberían seguirse de modo secuencial y rígido para acceder al conocimiento científico, complementó el modelo tecnológico y condujo a considerar que el problema de la enseñanza era un problema de efectividad en los resultados, mediante el seguimiento riguroso de unos pasos. Díaz Barriga lo llamó el mito del orden natural:

[...] orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento (1990: 83 y 94).

Otros estudiosos, como Schwab y Stenhouse han sido impulsores de una concepción en la que se admite que los problemas de la enseñanza son problemas situados que escapan a fórmulas precisas y se rigen por las leyes propias del contexto en el cual acontecen.

Hacia finales de la década del ochenta, hasta nuestros días, se abrió un nuevo horizonte en la discusión sobre la didáctica, soportado en estudiosos del tema como Wilfred Carr, Stephen Kemmis, entre otros. La inclusión de conceptos como *currículo oculto* y *currículo nulo*, permitió la reflexión sobre el enorme potencial que incorporan las prácticas cotidianas en los procesos de formación; a su vez, se legitimaron el método y el contenido como dos cuestiones inseparables, concomitantes, complementarias, cambiantes y articuladas a los modos de pensar de los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si las preguntas sobre el qué, el cómo y a quién se enseña son importantes, no lo es menos el

cómo se aprende. De acuerdo con Díaz Barriga, el método implica

[...] una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento del sujeto de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) (1990).

Es necesario reconocer que el sujeto que aprende y el sujeto que enseña han modelado su propio estilo a partir de creencias, concepciones y prácticas, las cuales se escenifican en el aula. El estilo tiene un componente histórico en el cual se entremezclan las creencias con las posturas teóricas, fruto del estudio sistemático que ha realizado un sujeto en su itinerario académico.

Coincidiendo con Sacristán, el método “no es un elemento didáctico más, expresa una síntesis de opciones” (1986), opciones y decisiones que, tomando en cuenta los sujetos, sus interacciones y sus proyecciones, conducen a nuevas estructuraciones de los contenidos disciplinares, de las actividades y de los modos que finalmente asume la organización de la enseñanza.

En este contexto avanza la discusión sobre el estatuto teórico y práctico de la didáctica. Es bien sabido que la enseñanza y el aprendizaje están subordinados a la previsión, la intuición, el análisis crítico y la consideración de los sujetos, su historia y el grado en que esto afecta los procesos educativos. Es en este escenario donde impera la pregunta permanente sobre los mejores modos de enseñar, de lograr la articulación de la escuela y la vida. En tanto la historia de los sujetos y el modo como configuran su mundo está intrínsecamente ligado a sus prácticas, el método de enseñanza deberá partir de la consideración de los entornos construidos por los docentes y estudiantes en la vida cotidiana. Las prácticas de enseñanza están unidas a las concepciones que

sobre la formación humana tienen los docentes, sobre el currículo, sobre lo que es la formación, sobre lo que es ser maestro, sobre lo que significa ser estudiante y sobre lo que es el aprendizaje, entre otras.

Reconociendo que aquí no se agota la discusión sobre los aspectos que se ponen en juego cuando se enseña, y que existen abundantes y ricos planteamientos fundamentados en aportes de la neurología y los estudios sobre inteligencia, dedicamos las siguientes páginas a desarrollar algunos aspectos que nos aproximan a la reflexión sobre la gran influencia que ejercen las prácticas cotidianas en los procesos de formación humana. Para hacerlo, nos es cómodo y necesario retomar y recrear conceptos de disciplinas que nutren la didáctica y la soportan, conceptos emparentados con la antropología, la fenomenología hermenéutica, y algunos planteamientos de la microsociología y del enfoque histórico cultural.

Pedagogía de la alteridad

En la cotidianidad se actúa y en el actuar se devela cada sujeto en lo que es hoy y en lo que podrá ser mañana. En ella se expresan pensamientos y sentimientos, se develan creencias acerca del mundo, se escenifican prácticas que se interconectan y se reconstruyen continuamente por el efecto de la acción voluntaria o involuntaria de los sujetos que interactúan. El entorno es la construcción intersubjetiva en un tiempo, no cronológico, sino *kairo-lógico*,⁴ y en un espacio, no físico, sino vital;

así, el otro no es un cuerpo sino una corporeidad.⁵ Al respecto, el fenomenólogo Husserl retoma el concepto *mundo de la vida* (*Lebenswelt*):

[...] es el mundo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en que estamos inmersos, en que vivimos siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. En el *Lebenswelt* nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos Waldenfels, (1989: 106).

Para Mélich (1994), la vida cotidiana es una construcción que emerge de la interacción de docentes y estudiantes, en la cual el Otro, como apertura, se deja leer en su mismidad, despliega sus actos, se convierte en testigo del modo como se despliegan otros. En la vida cotidiana de la escuela tienen lugar los encuentros que construyen el mundo, y en tal sentido, el aula es el escenario por excelencia en el que los sujetos dirigen sus actos hacia la edificación permanente de sí mismos y de los otros, hacia la construcción de sus proyectos de vida. En los entornos educativos, contruidos a través de la conversación, se da el encuentro con la corporeidad de los otros.

En los procesos educativos, explica Mélich (1994), es posible tener encuentros de dos tipos: *plurales* y *duales*. En los primeros se tiene acceso a la corriente vital de los otros; ellos son, al modo de Schütz (1993),⁶ contemporá-

4 Según Bergson, el tiempo vivido, subjetivo, tiempo existencial (*kairós*), es lo opuesto al *Khronos*, tiempo objetivo, tiempo del reloj (citado por Mélich, 1994).

5 Lo corporal hace referencia al cuerpo. La corporeidad hace referencia a lo corpóreo como una configuración que emerge del encuentro, el modo como los sujetos edifican un mundo común, atribuyéndole significado a partir de relaciones vitales, vivenciadas y decididas por los sujetos al construir su mundo y atribuirle sentido (Husserl, citado por Mélich, 1994: 89).

6 Schütz rompe con cualquier determinismo, en tanto admite que la acción social no está sometida a leyes, sino que está marcada por la impredecibilidad del encuentro humano.

neos; al modo de Gadamer (1984),⁷ instrumentos que desempeñan funciones útiles, que construyen mundo y, sin embargo, no es posible reconocer en ellos su corriente de vida intencionada, es decir, su proyecto. Afirma Mélich que es en los segundos, en los encuentros duales, donde se puede alcanzar a los otros como proyectos, como apertura, como diferentes, como alteridad. Es en el reconocimiento del otro como distinto de mí donde puedo reconocer la dirección de sus actos, fluir por su corriente vital y el otro por la mía. Es éste el escenario que deberá alcanzarse en la acción de enseñanza. El Otro como apertura me aparece descontextualizado, lo respeto en su rostro desnudo, no por el rol que asume como docente, como estudiante, como ingeniero, sino por ser él. Así, el encuentro auténtico es aquel en el que el respeto por el otro no es mandato que viene de afuera como imposición de regla moral, sino que emana del compromiso humano que nace de adentro.

En la *pedagogía de la alteridad*, en la medida en que me afirmo, doy espacio para la afirmación del otro y es ahí donde se encuentra la plena intersubjetividad de la vida cotidiana. Aquí el *alguien* toma cada vez más forma, y se vuelve cada vez más *sí mismo*, más caracterizable, más inconfundible. En este espacio no queda lugar sino para el encuentro existencial; es una relación de compromiso mutuo, una relación en la cual se está abierto y accesible a la otra persona, sea el docente o el par. Más allá de espacios y tiempos cronológicamente establecidos, es un encuentro que está por encima del encuentro meramente físico, aquel que se tiene cuando el docente no es sólo eso, un sujeto que desempeña una función, y el estudiante hace lo propio; aquí, docente y estudiante son acción, interacción, y es por esta vía como puede alcanzarse la realidad corpó-

rea construida en la cotidianidad entre estudiantes, entre pares y docentes.

La referencia a lo moral excluye cualquier asociación con conceptualizaciones o comportamientos morales. Se trata del reconocimiento de las relaciones que se establecen entre la moral y la educación en la práctica: una acción, una interacción, un modo de ser con los otros, donde surge un punto de contacto entre el hecho moral y el hecho educativo. Así,

[...] lo específico del encuentro educativo implica un elemento moral en la acción misma, no se descubre ni en los medios, ni en los fines, sino en el origen, en el encuentro educativo en sentido estricto (Mélich, 1994: 134).

El *eidos* del hecho moral no se desvela sólo en una consideración de la razón, sino en la práctica. La moralidad es fundamentalmente un ejercicio que toma forma en la relación de los sujetos, en la interacción, en el modo como nos desplegamos con-los-Otros. Aquí lo moral se descubre en el encuentro educativo. Moral y ética tienen que ver con dos esferas de relación: la moral, que se asoma en las relaciones duales, donde la pluralidad se desvanece y toma cuerpo la dualidad; y la ética, que se reconoce en los modos como se configura la corporeidad expresada en las interacciones, las cuales, más que imposiciones, configuran encuentros formativos.

Desde el proyecto ético de la posmodernidad, esta propuesta legitima una *ética del sí mismo*, en tanto se recupera un proyecto personal; una ética social, en tanto se propone, a través de la comunicación, la negociación de intereses para concertar códigos y construir

7 Gadamer (1984), desde su hermenéutica ontológica, argumenta que en los encuentros con los congéneres todavía no se alcanza la interacción para la construcción desde la realidad del otro. Sólo cuando reconozco al otro en la diferencia, puedo reconocerle como sujeto único, es decir, como "Otro", con mayúscula; el otro como apertura, como alteridad. La apertura hacia el Otro es lo que determina el reconocimiento de su proyecto de vida, un sujeto con quien me encuentro a partir del reconocimiento en la diferencia y no en lo que lo hace mi semejante.

una comunidad en la cual se gestionan lógicas de sentido y de reconocimiento del contexto, y una *ética de la alteridad*, la cual permite el ejercicio de reconocimiento de la diferencia. Así, el docente logra reconocer cuándo irrumpe el rostro de su estudiante como persona, no simplemente como el estudiante que tiene en frente un docente, sino como un "Otro", que al igual que él, tiene un proyecto de vida y puede ser acompañado en su proceso formativo. En este escenario se logra el estado ético en la acción pedagógica.

En la pedagogía de la alteridad no cabe la homogeneización, ni los criterios únicos de intervención educativa, y se abre paso al encuentro de los sentimientos, percepciones de cada estudiante y cada maestro en el encuentro humano. Alcanzar el estado ético de la relación permite el develamiento del espacio y tiempo vitales de los estudiantes y los docentes, y es precisamente bajo esta premisa pedagógica y antropológica sobre la que los docentes podrían abrirse a propuestas didácticas, que 1) descubran el sentido que deberá animar la organización de la enseñanza, y 2) propicien un ambiente emocional positivo, de confianza, de comprensión y cooperación mutua, que facilite el encuentro y la construcción de prácticas educativas en las que docentes y estudiantes establezcan relaciones duales, en las que sea posible alcanzar el mundo existencial del estudiante.

Parfraseando a Mélich (1994), los docentes y estudiantes están sometidos a procesos de enculturación en los cuales son sujetos situados en un espacio y en un tiempo, aquí y ahora; en este escenario, tanto estudiantes como docentes, pueden, por un lado, reconocer su estado actual y sus posibilidades de desarrollo; y, por otro, reflexionar sobre sus prácticas culturales, para conservarlas o transformarlas en función de sus proyectos de vida. La consideración del sujeto como proyecto pone la reflexión en el núcleo del desarrollo humano, el cual envuelve las diferentes facetas humanas y las mutuas implicaciones y tensio-

nes entre lo individual y lo social, entre la tradición y la innovación.

En la cotidianidad, la experiencia de entender al otro exige, del maestro, desplazarse a un punto neutro y aceptar que, tanto él como su estudiante tienen un repertorio de pensamientos que determinan sus acciones. En el proceso de la comprensión, según Gadamer, de lo que se trata es de

[...] alcanzar la fusión de horizontes, se trata de abrirse a un contenido similar, pero al mismo tiempo nuevo; la captación de lo nuevo se hace siempre desde un contexto entendido y captado previamente (1984: 364).

Lo cotidiano se modula a partir de los consensos y disensos que aparecen por la interacción humana, en el juego de la relación recíproca de condicionalidad entre lo singular y lo total. En otras palabras, hay una relación de circularidad entre precomprensión y comprensión: yo comprendo desde la precomprensión de mi mundo cultural y, simultáneamente, mi mundo cultural se enriquece, se aclara y se complementa cuando lo confronto con un mundo cultural distinto.

Prácticas, creencias y cotidianidad: tres vectores para pensar lo didáctico

Asumir la educación sobre la base del reconocimiento de los sujetos como proyectos de vida implica replantear los modelos de enseñanza vigentes y encontrar otros que superen la lógica formal tradicional en la que se privilegia el aprendizaje acumulativo.

La cotidianidad enfrenta a los sujetos con la necesidad de realizar los proyectos en un tiempo y espacio claramente definidos. Es mediante la realización de proyectos como los sujetos construyen su realidad, su cotidianidad, la cual, aunque es un lugar privado, también es pública, construida a través del diálogo. El

sujeto, al realizar sus proyectos, está señalando el horizonte futuro, y subordinando su acción a las consecuencias de lo que espera que en él suceda. Al modo de Schütz (1974), puede afirmarse que los actos son cadenas de acciones que tienen un fin; en esta medida, son proyectos.⁸

Las prácticas cotidianas forman repertorios colectivos que pueden reconocerse en los modos de utilizar el lenguaje, de administrar el espacio, de convivir en cada comunidad educativa. Así se configura un modo de hacer que, a su vez, alimenta modos particulares de ser de los estudiantes y los docentes. Aquí el círculo entre el ser y el hacer, fruto de la repetición y del hábito, cobra todo su sentido: nos hacemos en el continuo ejercicio de lo que hacemos. En la práctica, el ser humano narra su acción y le confiere significados; en ella se expresan su aspiración, su saber, su hacer y su poder.

La complejidad humana es una trama de interacciones, la cuales configuran y reconfiguran lo cotidiano, mediante la actividad que se desarrolla al tenor de necesidades y motivaciones externas, necesidades que luego se tornan internas y van configurando los proyectos de vida de los sujetos. Al respecto explica Vigotsky que:

[...] toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social [...] la internalización es la reconstrucción interna de una operación externa (1988).

El carácter social de la actividad humana, que se despliega mediante la comunicación y la colaboración continua, permite comprender

la enseñanza como una actividad social cuyo resultado principal lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto. Para los docentes, según Bernaza *et al.*:

Aquello que aparece en las zonas límite entre las actividades propias y de otros envuelve relaciones de influencia recíproca en las zonas de desarrollo próximo [...]. La zona de desarrollo próximo fue definida por Vigotsky como la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces (2003: 147).

Comprender el aprendizaje desde la zona de desarrollo próximo implica pensar en el proyecto de vida del estudiante y en el modo como éste se afecta y afecta otros proyectos, mediante los actos configuradores de cadenas de acciones con sentido.

La reflexión en los procesos educativos emerge, en gran parte, por el fracaso de los modelos de racionalidad técnica para comprender lo que pasa en el aula cotidianamente, y por la necesidad de describir las relaciones en las que se ven involucrados los docentes y estudiantes en las rutinas del día a día. John Dewey estableció la diferencia entre la *acción rutinaria* y la *acción reflexiva*, al señalar que "la rutina incluye las acciones que están determinadas exclusivamente por la tradición, por la verdad de autoridad o por definiciones [...]" y la reflexión incluye

[...] el examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fun-

8 El *acto* lo define como la cadena de acciones pensadas por los sujetos antes de ser ejecutadas. En ellas está presente la intención y la consideración de la cadena como un acto de atención. Es decir, sólo cuando se cumple la cadena de acciones, el sujeto logra completar su acto. Mientras la acción es fragmentaria, el acto es total, está claramente definido por el sujeto, quien al definirlo y proceder a su realización, despliega un sentido. Así arriba el sociólogo vienés al concepto de *proyecto*, definiéndolo como el acto de atención de un sujeto cuando emprende una acción y la concluye.

damentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (1989: 25).

Desde esta perspectiva, los actos reflexivos permiten explicar las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica y el impacto que emana de su puesta en escena.

El espacio de aprendizaje en el aula se configura como una red intersubjetiva, red marcada por la pluralidad de perspectivas y en la que, de modo más inconsciente que consciente, docentes y estudiantes construyen los objetos de conocimiento a través de lenguajes y procedimientos más tácticos que estratégicos. Reconocer que el aprendizaje se configura a partir de la diversidad, implica reconocer también la pluralidad de textos que emergen por la misma naturaleza de los procesos que en ella se cruzan —instituciones, grupos sociales, imaginarios de los sujetos, historias personales—. Así, entonces, la didáctica se antoja como un campo de discusión con dimensiones insospechadas.

Parafraseando a Litwin (citado por Feldman, 1999), coincidimos en que las prácticas están atravesadas por los imaginarios del docente, por su pasado histórico y por las experiencias que ha tenido en el ejercicio de su profesión. Así, el conjunto de prácticas configuran una determinada orientación de la práctica.

La práctica hace que ciertas acciones de los sujetos sean virtuosas en cuanto se practican; así, “se hace justo practicando la justicia; sabio, cultivando la sabiduría” (Aristóteles, 1957: Libro II, cap. 1). Pierre Bourdieu afirma que los hábitos

[...] son sistemas de disposiciones durables, trasladables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones [...], no son producto de la obe-

diencia explícita a las reglas y aunque son colectivamente orquestadas, no son producto de la acción de un director de orquesta (1980: 89).

En el mundo-de-la-vida se adquieren los hábitos y se configuran los actos de los docentes y estudiantes, orientándose hacia la construcción y desarrollo del proyecto personal y social, mediante sus prácticas.

La preparación de los docentes incluye mucho más que la enseñanza de los procedimientos y los conocimientos, más incluso que un canon ético o profesional; convertirse en docente supone algo que no se puede enseñar sólo por la vía del conocimiento formalizado. Como Dewey señalara:

A largo plazo quizá sea más importante para los educadores desarrollar una orientación guiada por constantes reflexiones sobre el significado pedagógico y la trascendencia de las experiencias de sus vidas, que adquirir una serie de competencias conductuales que le permitan mejorar los mecanismos de la gestión escolar, pero con las que no puede madurar como profesor, inspirador y director de vida auténtica (1902: 9-30).

El docente conserva una unidad en lo que es, y es eso lo que da sentido a la adopción de unas determinadas prácticas didácticas, que le conceden una identidad, un estilo que se refleja en sus prácticas. Los docentes no son movidos sólo por convencimientos eruditos o designios curriculares sobre objetos de aprendizaje, sino que hay una profunda implicación en los propósitos pedagógicos de lo que los constituye y de lo que anida en sus pensamientos. Cuando el docente prepara una intervención educativa, lo hace desde un determinado contexto histórico. Sus actuaciones, sus puntos de vista, sus lecturas están atravesadas por sus preferencias, por los contenidos simbólicos y por los consensos y disensos que lo configuran como sujeto

pertenciente a una cultura en la que se han validado unos determinados conocimientos y prácticas en comunidades de aprendizaje ubicadas temporal y espacialmente.

En las últimas tres décadas ha surgido una marcada atención sobre el pensamiento del docente. Los estudiosos del tema han compartido el supuesto de que los docentes dan sentido a las situaciones y actúan con base en ello. El corolario de lo anterior indica que las prácticas de los docentes pueden ser transformadas en la medida en que ellos mismos reconozcan sus orígenes y sus consecuencias mediante procesos de reflexión. Al respecto afirma Feldman:

El conocimiento práctico no es el que reemplaza al conocimiento teórico, o sea, no compensa una carencia; tampoco es la huella que queda luego del contacto de los legos con el conocimiento científico, [...] el conocimiento práctico se alimenta, de alguna manera, del conocimiento científico pero de un modo mediatizado, en tanto el conocimiento científico forma una parte, como cultura, de nuestro modo habitual de ver algunas cosas (1999).

Así, entonces, resulta imposible sostener la división entre teoría y práctica, poniendo el acento en el conocimiento, en una, y en la acción, en otra.

Feldman (1999) clasificó los pensamientos y las acciones de los docentes de acuerdo con las formas y las funciones que cumplen: los *aspectos regulativos* —esquemas, planes, rutinas—; los *núcleos generales de significado* —metáforas, imágenes, creencias—; los *principios organizadores* —teorías intuitivas, teorías subjetivas o teorías implícitas—, y en un último grupo están los *conceptos* que definen el carácter general del conocimiento, su orientación, su composición y su imbricación con la experiencia personal, siendo de este tipo el conocimiento práctico.

Los guiones y esquemas, por su carácter de aspectos regulativos, le permiten al docente almacenar en su memoria situaciones cotidianas de la vida escolar. Se configuran como estructuras de datos que le ayudan a resolver y a enfrentar situaciones cotidianas. Esta tipificación se convierte en un guión para manejar el ambiente de la clase y orientar su atención hacia lo que aparece como distinto, menos regular. Al usar los guiones, el docente orienta la acción en función de sus valoraciones personales, que emanan de su conocimiento práctico. Feldman presenta las categorías de este pensamiento a partir de la organización propuesta por Elbaz:

Como reglas de práctica: señalan qué hacer y cómo hacerlo en una situación particular que ocurre frecuentemente en la práctica escolar.

Como principios prácticos: los que dan forma a los propósitos de un modo reflexivo.

Como *imágenes*: los sentimientos, los valores, las necesidades y las creencias del profesor que se combinan en afirmaciones breves y metafóricas de cómo debería ser la enseñanza, ordenando así el folclor escolar para dar sustancia a esas imágenes [...] la imagen está imbuida de juicios de valor y constituye una guía para la realización intuitiva de los propósitos del profesor (1981: 61).

Si bien la agenda de una clase obedece a opciones y planes del docente, el momento de la interacción trae consigo sus propios afanes, lo que ocasiona cambios en los guiones. Las condiciones de los estudiantes, del docente y de las relaciones que entre ellos se entablan configuran el espacio, los contenidos, los mecanismos de control y seguimiento en cada situación particular; los imaginarios que circulan en cada entorno hacen de cada clase algo impredecible y singular.

La escisión entre teoría y práctica, el prejuicio consistente en considerar que la práctica y la teoría son asuntos antagónicos que no guardan entre sí una relación simbiótica, termina reduciendo la práctica a un asunto técnico. Cuando la práctica se reflexiona, emerge la teoría y se enriquece, enriqueciéndose, a la vez, la práctica, en una espiral que no acaba.

Así como el docente modela un estilo a partir de sus prácticas, el estudiante también lo hace. El estilo de aprendizaje no es algo inmutable, se forma y modifica por la influencia socio-cultural que permite la incorporación, y no la simple adaptación. La orientación de procedimientos de los estudiantes para el estudio y su actividad independiente es fundamental en el logro de éxito de su aprendizaje y, por consiguiente, de su desarrollo intelectual. Afirma Díaz Barriga que:

[...] una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas; es ejecutada voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que este sea siempre que se le demande aprender, recordar, solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje (2003).

Una clase no puede ser observada y analizada desde una única perspectiva ni como un asunto unicausal; más bien debe abordarse desde una mirada holística, buscando las relaciones, los encuadres contextuales, las contradicciones y los complementos que permiten alcanzar mejores niveles de apropiación del conocimiento y de la formación humana. De este modo, la dirección de la enseñanza, en vez de conducir a un texto único, admite la diversidad de caminos que puede tomar el proceso. Es esto lo que realmente sucede en el proceso de formación.

Desde los planteamientos esbozados, inferimos que es impensable la clase como un lugar y espacio en el que el acontecer diario conduzca a un texto único. El aula se configura como un escenario que potencia la construcción de múltiples textos, contruidos por los sujetos que participan en el proceso de enseñanza.

Las teorías de los docentes no pueden entenderse como construcciones individuales, toda vez que son apropiaciones de ese saber social que está presente en sus percepciones. Esto conduce a profundizar en nuevos modos de asumir la enseñanza, que favorezcan la formación integral de los estudiantes, mediante el análisis de las condiciones de contexto y las oportunidades de aprender que se abren cuando docentes y estudiantes construyen sus entornos de aprendizaje y reconocen los fundamentos orientadores de su acción.

De los planteos previos emerge la siguiente pregunta: ¿cómo configurar ambientes de aprendizaje que tomen en consideración la diversidad de pensamientos y relaciones que se interconectan en los procesos educativos? Y, en consecuencia, ¿cuáles atributos deberán tener las prácticas educativas para permitir la incorporación de los contenidos de cultura en una determinada disciplina, con el fin de que mediante éstas se provoque la apropiación del conocimiento? Estas preguntas se constituyen en punto de partida para pensar en didácticas que conduzcan a mayores y mejores modos de incorporar teoría y práctica, como dos asuntos inseparables cuando se abordan procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aristóteles, 1957, *Ética Nicomaquea*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Bárcena, F., 1997, "El aprendizaje ético de la existencia, La atención a la experiencia vivida", en: P. Ortega, coord., *Educación moral*, Murcia, Cajamurcia.

- Bernaza R., Guillermo *et al.*, 2003, "El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación", *Revista Universidad de Medellín*, Medellín, jul.-dic.
- Bourdieu, P., 1991, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1980.
- Bruner, J. 1969, *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- Carr, W., 1990, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Leartes.
- Comenio, J. A., 1971, *Didáctica magna*, Ámsterdam, Instituto Editorial Reus.
- Chelevar, Y., 1985, *La transposición didáctica*, Barcelona, Aprendizaje Visor.
- Dewey, J., 1902, *The relation of Theory to Practice in Education, Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, Blomington, Ind., Public School Publishin Company.
- _, 1989, *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, A., 1990, "La profesión ¿un referente en la construcción curricular?", en: *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, México, CESU, núm. 21.
- Díaz Barriga, Frida, 2003, "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [en línea], disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández, 1998, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, litográfica Eros.
- _, *Didáctica y currículum*, México, Nuevomar, 1985.
- Elbaz, F., 1981, "The Teacher´s Practical Knowledge: Report of a Case Study", *Curriculum inquiry*, vol. 11, núm. 1, pp. 43-71.
- Fariñas León, Gloria, 1999, *Maestro, una estrategia para la enseñanza*, La Habana, Cuba, Académica.
- _, 2004, *L. S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación*, La Habana, Cuba, Palacio de las convenciones.
- Feldman, Daniel, 1999, *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aiqué.
- Gadamer, Hans-Georg, 1984, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- Kemmis, S., 1988, *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Litwin, Edith *et al.*, 1998, "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en: *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aiqué.
- _, 1997, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- Mélich, Joan-Carlés, 1994, *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos.
- Sacristán, Gimeno, 1986, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Barcelona.
- _, 1995, *El currículo*, Barcelona, Morata.
- Schütz, Alfred, 1974, "Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común", en: *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Buenos Aires, Eudeba.
- _, 1993, *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología compensativa*, Barcelona, Paidós, Ibérica.
- Schwab, J. 1974, *Un enfoque práctica para la planificación del currículo*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Stenhouse, L., 1991, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Skinner, J., 1979, *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor.

Vygotski, L., 1984, *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, La Pleyade.

_, 1987, *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Hispánicas.

_, 1988, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.

Waldenfels, B., 1989, "Lebenswelt zwischen Alltäglicheem und Unalltäglichem", en: *Phänomenologie bei Heidegger und Husserl*, Francfort, Klostermann.

Referencia

Hoyos González, Ana Julia, "Aportes de la antropología pedagógica a la formación y a la enseñanza", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 117 - 129.

Original recibido: marzo 2007

Aceptado: abril 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
