

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Las representaciones como organizadores de sentido en las practicas educativas.

Sarife Abdala Leiva.

Cita:

Sarife Abdala Leiva (2009). *Las representaciones como organizadores de sentido en las practicas educativas. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2023>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las representaciones como organizadores de sentido en las practicas educativas

Sarife Abdala Leiva

Centro de Investigaciones y Estudios en Educación Superior –Fac. de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud –UNSE

sarifeabdala@arnet.com.ar; sabdala8@gmail.com

“¿Cómo puedo seguir una regla? _ si esta no es un pregunta por las causas, entonces lo es por la justificación de que actúe así siguiéndola.

Si he agotado los fundamentos, he llegado a roca dura y mi pala se retuerce. Estoy entonces inclinado a decir: Así simplemente es como actúo.”

Wittgenstein en Bourdieu, P. (1991)

INTRODUCCIÓN

En el Proyecto de Investigación desarrollado en el período 2002-2004 “Competencias cognitivas requeridas en el nivel universitario. Grado de correspondencia entre exigencias académicas establecidas en la propuesta curricular de las carreras de la Unse y manifiestas en su desarrollo” en las entrevistas aplicadas a los docentes de diferentes carreras de la Unse, se indagó, entre otros aspectos, a cerca de aquellas conceptualizaciones que operan como esquemas o estructuras de referencia, en los que se sustentan las prácticas. En este

sentido, se preguntó a los docentes qué se entiende por “enseñanza”, “aprendizaje”, “conocimiento” y “evaluación”.

Tanto las respuestas como las reacciones gestuales pusieron en evidencia el sentirse sorprendidos por el hecho de tener que hacer referencia a lo “evidente”, tener que poner en palabras aquello que está vinculado con prácticas cotidianas, aquello acerca de lo cual, por lo general, no se habla, ya que por el hecho de ser acciones cotidianas no se las coloca entre paréntesis, para repensar acerca de esos “hechos familiares”. Estos posicionamientos estarían dando cuenta de la “naturalización” en la que caen las prácticas. Las expresiones verbales y gestuales evidencian la inexistencia de un nivel de meta reflexión en relación con aquellas prácticas a través de las cuales se concretan los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, que son constitutivos de la esencialidad de la función docente.

En muchos casos, en el discurso mismo se proyectaba el reconocimiento de la disyuntiva entre lo que teóricamente se sostiene, el deber ser que se proyecta en las conceptualizaciones, y lo que realmente sucede o puede acontecer en las prácticas.

¿Qué representaciones sustentan las prácticas educativas? ¿Qué paradigmas referencializan las prácticas?

En el marco del Proyecto de Investigación al que se hizo referencia precedentemente, se aplicó entrevistas semiestructuradas a docentes de diferentes carreras que se desarrollan en las distintas Facultades de la Unse para indagar, entre otros aspectos, acerca de las representaciones vinculadas con los procesos de enseñar y de aprender, la concepción de conocimiento y las valoraciones que se otorgan a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, tal como ellos se desarrollan en las prácticas cotidianas, y las posibilidades de mejorar los mismos.

Cuando a los docentes se les pregunta acerca de lo que para ellos significa “enseñar” y “aprender”, en sus conceptualizaciones se evidencia claramente concepciones conductistas, más allá que en muchas oportunidades éstas están incluidas en expresiones que incluyen posicionamientos teóricos contrapuestos, en los que se entremezclan los niveles del ser y del deber ser, como niveles irreconciliables.

Las siguientes expresiones constituyen una clara muestra de esas percepciones y apreciaciones:

“es lograr un vínculo entre educador-educando. Ese vínculo debe reunir elementos fundamentales (emisor de conocimiento – receptor) pero no pasivo sino logrando una retroalimentación (feedback)”

“transmisión de conocimiento en forma ordenada y sistemática; en el caso de la matemática es transmitir tal cual, transmitir un conjunto de conocimientos establecidos en la planificación”

Mientras que en el marco de esta conceptualización al estudiante se le asigna un papel pasivo sin embargo, cuando el docente se refiere a la finalidad de la práctica de la enseñanza puntualizan que la misma persigue que el alumno se convierta en protagonista de su propio conocimiento:

“enseñar a razonar”; “darle elementos al alumno para que llegue a la demostración de la teoría” ;
“orientar a los alumnos en la construcción del conocimiento”

En algunas respuestas de los docentes se evidencia claramente que se otorga al estudiante el lugar del “no saber”

“Generalmente partimos de la idea que el alumno desconoce el tema en su totalidad..” Resulta particularmente ilustrativo del posicionamiento asumido por el docente en su función de enseñar las siguientes expresiones:

“Es difícil contestar si tengo pensado qué es transmitir los conocimientos.... tratar de transmitir no sólo qué dice un texto, sino las experiencias personales propias...”

“Es transmitir conocimientos y experiencias”

“Generalmente los alumnos no están acostumbrados a intervenir..... que razonen es pedirles mucho”

En relación con el concepto de aprendizaje, aparece de manera predominante, una conceptualización ligada a una perspectiva tradicional, pragmática, en la que se recorta la importancia de saber aplicar el conocimiento y, en vinculación con esto, se enfatiza las debilidades que presentan los estudiantes en su modo habitual de encarar el aprendizaje.

“.....tener en claro para qué lo aplico, para qué sirve, para qué es; así uno aprende”

“ la cantidad de información adquirida de toda la enseñanza volcada por el docente..” “..... por la concepción que tiene el alumno del aprendizaje, para él no existe cuestionamiento y devora todo lo que se le da..... la capacidad de análisis ... es mínima”

“..... no tiene el hábito del estudio y el aprendizaje..... mucha memorización, falla de juicio crítico”

Si bien en algunas expresiones docentes se señala la presencia de procesos de interpretación, comprensión, relación entre temas, como instancias anteriores a la aplicación de conocimientos, en los enunciados presentes en el discurso es posible reconocer ambigüedad conceptual respecto a las concepciones teóricas asumidas.

“es incorporar, absorber saberes, prácticas y ser capaces de identificar cuándo, cómo y por qué usarlos, es decir que haya entendimiento”

Sólo en algunos casos se delimitaría el reconocimiento de una perspectiva que asume el aprendizaje como un proceso de construcción

“Ellos reciben clases teóricas y el aprendizaje es todo un proceso: escuchar, anotar, leer, entender el tema, replantear el tema. Se internaliza con las preguntas...”

“No sé si definirlo como logros, como adquisición de nuevas experiencias, que significan crecimiento del ser que adquirió nuevas experiencias y que se traducen en cambios de actitudes y valores”

Respecto a la concepción docente acerca del conocimiento las respuestas oscilan entre sentirse desconcertados por el tema sobre el que se plantea el interrogante, la clara adhesión a una perspectiva tradicional y los que postulan el carácter procesual del conocimiento.

“¿No sé qué decir? No encuentro una palabra que sea sinónimo....el conocimiento es lo que se aprende ya sea estudiando o a través de la experiencia”

“Es la acumulación de conceptos que están relacionados, es la cantidad de conocimientos”

“Conocimiento para mí es todo aquello a lo que apunta el objetivo de la clase..... es algo institucionalizado, explícito, controlado por el docente.....”

“..... ello hace que se trabaje con la idea de llevar al alumno por opciones vinculadas a la construcción de un conocimiento que se inicia en lo intuitivo y se formaliza en el rigor de una disciplina científica”

“...el planteo de soluciones para un problema, su representación y su interpretación, en relación con situaciones concretas”

“... se habla de un proceso de las tres A como fundamento para definir el conocimiento: acomodación, asimilación, adaptación”

Es importante destacar, en algunos casos, la falta de correspondencia entre estas últimas conceptualizaciones acerca del conocimiento y la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando los docentes reflexionan acerca de las posibilidades y limitaciones que representan las prácticas de enseñanza y aprendizaje habituales y las alternativas posibles para mejorar los mismos, los análisis se centralizan en las limitaciones que representan tanto las características del ingresante en la universidad como su modo de asumir el aprendizaje. Asimismo se hace alusión a las dificultades que plantea lo referido a la organización y gestión académico institucional.

En lo relacionado con la responsabilidad de la gestión docente, salvo en contados casos, no se hace referencia a debilidades vinculadas con la dimensión pedagógica de la tarea de enseñar.

“todo va a depender de cómo viene el alumno, de los conocimientos que trae, de su disciplina..... vienen con deficiencias conceptuales, no han desarrollado la habilidad de razonamiento.....”

“no tienen idea por qué eligen lo que eligen”

“una clase práctica por semana no alcanza para que el chico interiorice el procedimiento”

La construcción de conocimiento acerca de las prácticas.

Aunque según los paradigmas de los que se parten podemos asumir diferentes conceptualizaciones acerca de enseñanza, aprendizaje, evaluación, conocimiento etc. desde un posicionamiento empírico, en general, se suele concebir las prácticas educativas en las que están implícitos estos procesos, limitándolas al saber-hacer, como si se tratase de un hacer técnico que se correspondería con la *techné* aristotélica.

Más allá de este posicionamiento reduccionista, no es posible negar que toda práctica educativa conlleva conceptualizaciones que tienen que ver con el modo de percibir y valorar dichos procesos, aunque esas percepciones y apreciaciones no se encuentren explicitadas, ni sean objeto de reflexión a nivel conciente.

Como lo señala Karr¹ no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones de los actores que las producen.

Por otra parte, desde el punto de vista epistemológico, si entendemos que la educación por esencia constituye una *praxis*, caracterizada como un actuar responsable en la filosofía aristotélica, estaremos convencidos de la necesidad de escudriñar las prácticas, deconstruirlas, para reconocer cuáles son los principios desde los que son estructuradas las mismas, por parte de los agentes que intervienen en su producción.

¹ Karr, W. (1996)

Esto llevaría a preguntarnos Gutierrez A.² y a interesarnos por el sujeto que construye las prácticas en tanto *sujeto socializado*.

Nuestra propuesta es, por un lado, preguntarnos por el sujeto psíquico del docente, en tanto se reconoce Maldonado, H.³ que en los análisis de los procesos educativos se evidencia una fuerte exclusión de tal condición.

Por otro lado, consideramos fundamental, para desentrañar las representaciones, desde las que el docente estructura las prácticas, analizar en sus dimensiones diacrónica y sincrónica Gutierrez, A.⁴ las relaciones construidas entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas o posiciones sociales históricamente constituidas y las estructuras sociales internalizadas como conocimiento práctico o habitus, en tanto sistema de esquemas de percepción y apreciación, en tanto estructuras cognitivas y evaluativas, que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social.

El lugar de las representaciones en la construcción de innovaciones educativas.

En relación al conocimiento práctico del docente resulta esencial, poder avanzar en el develamiento de por qué, a pesar de los claros posicionamientos teóricos que se reflejan a nivel discursivo, se considera *del orden de lo inevitable* el hecho de que en el nivel de la práctica se mantengan y se reproduzcan aquellas que responden a una racionalidad instrumental.

En tal sentido, constituyen interrogantes claves preguntarnos acerca de cuáles constituyen las posiciones sociales históricamente constituidas a cerca de las prácticas de enseñanza. Cómo se juegan en el campo educativo y en el campo social en general las prácticas de enseñanza y de investigación. Cómo se ponderan unas y otras en el imaginario de los actores del sistema educativo y del sistema social en general.

Si la estructura del campo en un momento dado depende del estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o instituciones comprometidos en el juego, que se juega en ese campo, se impone interrogarnos también acerca de cuáles son las luchas que en él se despliegan para conservar “la fuerza” que aparece dominante y que asegura la reproducción de la estructura.

² Gutierrez, A. (1994)

³ Maldonado, H. (2000)

⁴ Gutierrez, A. (op. cit. 1994)

El análisis de la problemática objeto de estudio desde la perspectiva de los aportes de Bourdieu nos permite sacar de la habitual clausura en la que se inscribe la reflexión sobre la posibilidad de construir propuestas de cambios en la educación, cuando ésta está delimitada desde una mirada micro, una mirada endogámica. Nos permite captar y reconocer el campo educativo en su aspecto dinámico, en su dimensión de construcción histórica.

Este posicionamiento nuevamente abre interrogantes vinculados con el cuestionamiento y reconocimiento de los límites que delimitan el campo educativo y su relación con los demás campos en cada momento histórico.

También nos lleva a preguntarnos acerca del capital simbólico en el que se sustentan las representaciones de los actores del sistema educativo universitario, en tanto el mismo las respalda y legitima.

De alguna manera, cuando los docentes entrevistados depositan en el afuera de su propio sujeto la dificultad de producir innovaciones en las prácticas educativas, en tanto constante en las apreciaciones de los actores del sistema educativo en general, queda en evidencia dos dimensiones de la problemática analizada: por un lado, la no visibilización de la presencia de las estructuras sociales externas en ese modo de percepción y construcción de las prácticas y, por otro lado, la legitimación que en sí misma conlleva esa representación por el hecho de constituir un conocimiento que “naturaliza” la situación-problema existente.

La presente ponencia está relacionada claramente con el develamiento de ¿qué factores están relacionados con la posibilidad de producir cambios en las prácticas cotidianas? ; ¿qué factores permitirían capitalizar los procesos de formación y perfeccionamiento pedagógico, en los que los docentes aparecen cada vez más interesados, en la intención de mejorar las prácticas?; ¿hacia qué interés se orienta el juego que juegan los actores en el campo educativo, particularmente a partir de la ponderación que fue logrando la investigación como actividad reconocida a nivel de sistema?

Cuando en el discurso docente, en muchos casos muy claramente, se postula, respecto a las prácticas educativas, un posicionamiento teórico que se corresponde con una racionalidad crítica, más allá que en la casi generalidad de los casos se puntualice la imposibilidad de desarrollar las prácticas según esa perspectiva, surge la urgencia de preguntarnos por la importancia de las representaciones desde las que, real y cotidianamente, el docente organiza y desarrolla las prácticas educativas.

Será que en la mirada de los estudiantes y en la propia mirada de los “otros docentes” el capital simbólico que se juega en el campo y que es el que asegura la legitimidad de las prácticas (enseñar; aprender; evaluar) es aquel capital cultural que circula por las regularidades constituidas por aquellas prácticas instituidas y no puestas entre paréntesis?

Deconstruir estas prácticas, preguntarnos por las percepciones y apreciaciones desde las que se define y orienta su desarrollo, es optar por analizar e interpretar nuestra lógica práctica en tanto estructuras internas de la subjetividad y estructuras sociales externas, y, en consecuencia, en sus dos dimensiones: la sincrónica y la diacrónica.

Bourdieu ⁵ señala que es importante rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción, rescatarlo pero no sólo como individuo sino como agente social. Esto permitiría superar un esquema ingenuo en el análisis de por qué los docentes a pesar de adherir teóricamente a una racionalidad crítica asumen las prácticas desde las categorías propias de la racionalidad instrumental.

Las representaciones como organizadores de sentido en las practicas educativas: ¿invisibilizan aspectos de la realidad y obturan las instancias de cambio?

En nuestra intención de reflexionar acerca de la posibilidad de generar alternativas que permitan la construcción de innovaciones que lleven a dar un salto cualitativo en la educación, en tanto bien y derecho individual y social, consideramos que el eje centralizador está constituido por poner en cuestión las representaciones, los procesos de construcción de esas representaciones, develar las categorías presentes en las percepciones y apreciaciones desde las que los actores organizan y orientan el desarrollo de las prácticas.

Especialmente en el nivel universitario, constituye una necesidad ineludible e inexcusable, desencadenar un proceso en este sentido de manera que ella se constituya a su vez, a nivel institucional, en vinculación con lo señalado por la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior,⁶ en una institución orientadora de idénticos procesos en los demás niveles del sistema educativo.

⁵ Bourdieu, P. (1991).

⁶ Unesco (1998)

En el caso de la Institución Universitaria no cuestionar las categorías presentes en la lógica práctica representa un posicionamiento que va en contra de su esencia misma, de la naturaleza de su misión fundante, cual es la de construir conocimiento y transmitir conocimiento.

Resulta necesario asumir Kornblit⁷ que las representaciones se corresponden con actos del pensamiento y que incluyen dos momentos: el de la objetivación y el del anclaje, los que estarían dando cuenta, de la constitución formal de un conocimiento y de la integración de los elementos objetivados a nuestros esquemas de pensamiento respectivamente, lo que determinan el enraizamiento en significaciones previas y su incidencia en la orientación de las prácticas sociales, Jodelet, D.⁸

Si tenemos en cuenta que en la naturaleza simbólica de las representaciones sociales quedan plasmados los aspectos sociales, culturales e históricos, Kornblit⁹ resulta una exigencia preguntarnos ¿en qué medida esto determina la permanencia de las representaciones acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ; ¿con qué aspectos sociales, culturales e históricos guardan correspondencia esas representaciones?

Si asumimos que en la representación social el objeto se “reelabora” y se “enraiza” en las relaciones intergrupales es allí donde se podría entender la fuerza de su persistencia a pesar de los nuevos contextos de intervención que se presentan en la realidad. También es allí donde, recuperando el aporte de Bourdieu acerca del concepto de habitus, debemos señalar que se trata de una misma realidad, de una historia colectiva que está inscrita en las estructuras sociales externas y en el cuerpo como disposición, como principio de generación y percepción de las prácticas.

Aquí se impone avanzar en nuestra reflexión acerca de la posibilidad de generar cambios, verdaderas innovaciones en nuestro sentido práctico, en la lógica práctica con la que asumimos cotidianamente la praxis educativa. Al respecto resulta fundamental retomar aportes conceptuales que nos permiten avanzar en nuestra problematización:¹⁰ “La validez de mi conocimiento de la vida cotidiana es algo establecido para mí y para los otros hasta nuevo aviso, o sea, hasta que surge un problema que no puede resolverse en esos términos. En tanto mi conocimiento funcione a satisfacción, me siento generalmente dispuesto a suspender mis dudas a su respecto”

⁷ Kornblit, A y otra. (2004; 92)

⁸ Jodelet, D. (1986)

⁹ Kornblit A. y otra, (op.cit.2004;93)

¹⁰ Berger y Luckmann (2006)

Transfiriendo este razonamiento al mundo de las prácticas educativas nos podríamos preguntar: ¿cuál es la lógica práctica que habita el mundo educativo?; ¿el conocimiento práctico desde el cual los docentes organizan y desarrollan sus praxis siempre funciona a satisfacción?; ¿cuáles son los parámetros o criterios que se utilizan para determinar el nivel de satisfacción que se alcanza? ; ¿Cómo se posicionan los altos porcentajes de deserción, de desgranamiento, y las debilidades que se registran en el desempeño de los estudiantes con el concepto de que el conocimiento práctico “funcione a satisfacción”? ; ¿es que se considera que el conocimiento práctico, desde el que se organizan y desarrollan las prácticas, no se nos plantea como problemático?

Lo que en la palabra del docente aparece referido como “obviedades”, aquello de lo que cotidianamente no se habla porque está “suficientemente claro”, sin embargo, podemos advertir ¹¹ que la realidad de la vida cotidiana siempre parece ser una zona de claridad detrás de la cual hay un transfondo de sombras.

La prácticas educativas inscriptas en una racionalidad crítica desde los aportes de P. Bourdieu.

Los aportes de Bourdieu nos permiten entender el doble juego de “reproducción-libertad” que campea en la lógica práctica, y que posibilita un espacio para la capacidad generadora presente en el sentido práctico.

Resulta esencial recuperar la perspectiva de análisis de P. Bourdieu que pone los límites de la posibilidad de la producción libre de pensamientos, expresiones, percepciones y acciones en las condiciones particulares, en las condiciones históricas en las que se enmarca el propio proceso de producción de aquellos. En tal sentido, es importante plantearnos ¿cuál son los límites con los que las condiciones particulares lo enfrentan al docente en el intento de producción libre de pensamientos, percepciones y acciones?

Bourdieu ve en esa libertad condicionada y condicionante la posibilidad del sentido práctico de generar “conductas razonables” alejadas de igual manera de la reproducción mecánica como así también de la novedad imprevisible. Bourdieu, al considerar el habitus por un lado, como resultado de condiciones objetivas y por otro lado, como principio por el cual el sujeto define sus acciones en nuevas situaciones y al caracterizar la lógica presente en el sentido práctico como lo que impulsa a

¹¹ Bergern y Luckman (op.cit. 2006)

actuar en el sentido de “las cosas a hacer” ante una situación determinada (sentido del juego que se adquiere por la experiencia del juego) pero también como un sistema de disposiciones durables pero no inmutables, (instancia que posibilita al agente la reformulación de sus disposiciones) marca claramente la limitación pero al mismo tiempo la posibilidad de invención en la producción de nuestras prácticas.

O sea que, desde esta perspectiva argumentativa podemos advertir claramente que el docente, en la producción de las prácticas, se mueve entre dos “intereses”, el interés genérico que deviene de la participación en el “juego” y los “intereses específicos” que se derivan de la posición del campo específico de la educación y de la posición social ocupada en ese campo. En el contexto de este planteo se recorta la necesidad de visualizar al sujeto social que piensa y actúa desde una lógica práctica, cuyo análisis nos remite tanto a las condiciones particulares objetivas de producción de las prácticas como a los principios por los que el sujeto define las mismas, sin olvidar que este segundo componente, referido a su subjetividad refleja, a su vez, la historicidad del agente.

Frente a la afirmación de Bourdieu de que un contexto de condiciones objetivas diferentes a las que estuvieron en la instancia de formación del habitus representa para el agente social una instancia que posibilita la reformulación de sus disposiciones nos preguntamos ¿por qué la magnitud de cambios que se han producido en los nuevos contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas, en general, no representaron para los agentes sociales que intervienen en ellas una instancia que promueva la reformulación de sus disposiciones?

Este interrogante nos remite nuevamente a preguntarnos por el sujeto psíquico del docente, a plantear la necesidad de analizar al sujeto en la condición de tal, y desentrañar las representaciones, desde las que el docente estructura las prácticas, producir conocimiento acerca de las mismas.

La propuesta de Bourdieu del autosocioanálisis como una estrategia posibilitadora del cambio en tanto permite al agente tomar distancia de su sistema de disposiciones, analizar las condiciones objetivas en las que se producen las prácticas y trabajar para modificar sus percepciones y representaciones, tanto de los condicionantes externos de las prácticas, como de ellas mismas, constituiría el camino para elaborar estrategias diferentes de acción.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckmann Th. (2006). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid. Santillana.
- Carr W. (1996) Una teoría para la educación. Madrid. Morata.
- Gutierrez, A. (1994) Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales. Argentina. Centro Edit. de América Latina.
- Jodelet, D. (1986) "La Representación social: fenómenos, conceptos y teoría" en S. Moscovici (ed.) Psicología Social, vol. II Barcelona. Paidós
- Kornblit, A.L. (Comp.) (2004) Metodologías Cualitativas en Cs. Sociales. Buenos Aires. Edit.Biblos.
- Maldonado, H. (2000) La exclusión del docente como sujeto psíquico en el proceso educativo. Trabajo publicado en la Revista Pilque N°3. Univ. Nac. Del Comahue. Argentina.
- UNESCO. 1998. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris.