

La Universidad y la formación de profesores. ¿Las narrativas como estrategias para una construcción de conocimiento comprometida con el contexto actual?

Filpe, Alicia
Lupori, Anna
filmarq@gmail.com
Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

Esta ponencia surge a partir de las reflexiones que tienen lugar en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). El sentido de este trabajo es aportar al debate acerca de la formación de profesores universitarios. Como cátedra creemos que este es un momento fundante para nuestra América Latina, y que el actual escenario requiere de nuevas miradas y nuevas prácticas en la formación de profesores. A partir de este posicionamiento, es que nos proponemos analizar una propuesta formativa alternativa a la que prevalece en la formación docente actual. En esta última, se concibe a la teoría como dimensión jerarquizada del conocimiento, en tanto que la práctica queda relegada a un lugar subsidiario, de mera aplicación de ese saber valioso –el teórico - que fuera adquirido previamente. Así, los alumnos deben apropiarse de los saberes relevantes durante su carrera universitaria, y luego simplemente “aplicarlos” en el momento de la práctica. La práctica es así conceptualizada como un espacio subalterno, neutro, despojado de intereses, un espacio donde la teoría, universalmente válida, “encaja” perfectamente, y debe ser utilizada - desde una racionalidad técnica - para solucionar los problemas instrumentales de la práctica. En clara oposición a este modelo, nosotros sostenemos que las prácticas son un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento teórico necesario para responder a las problemáticas del contexto. Es decir que, por nuestra parte y desde el lugar de formadores, promovemos la construcción de espacios de profundización conceptual a partir de las experiencias surgidas de diversidad de prácticas. Pedagogía y lenguajes audiovisuales, debates, encuentros, distanciamientos, articulaciones, en el marco de un necesario diálogo continuo que articule conocimiento teórico y práctico como dos dimensiones indispensables en la formación de profesores capaces de enfrentar los desafíos de nuestra realidad latinoamericana. En este marco, los alumnos llevan a cabo prácticas docentes fuera del ámbito universitario, pensadas desde un enfoque en el que la perspectiva narrativa tiene un lugar privilegiado como estrategia para objetivar los procesos de construcción de conocimiento, ya que posibilita conformar una mirada hacia la complejidad de la práctica para poder pensar y actuar en ella.

Palabras claves: Formación de profesores - Teoría y práctica - Lenguajes audiovisuales – Narrativa

Introducción

Esta ponencia surge a partir de las reflexiones que tienen lugar en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Como cátedra creemos que este es un momento fundante para nuestra América Latina, por lo que sostenemos que el actual escenario requiere de nuevas miradas y nuevas prácticas en la formación de profesores. A partir de este posicionamiento, es que nos proponemos analizar una propuesta formativa alternativa a la que prevalece en la formación docente actual. En esta última, se concibe a la teoría como dimensión jerarquizada del conocimiento, en tanto que la práctica queda relegada a un lugar subsidiario, de mera aplicación de ese saber valioso –el teórico- que fuera adquirido previamente. Así, los alumnos deben apropiarse de los saberes relevantes durante su carrera universitaria, y luego simplemente “aplicarlos” en el momento de la práctica. La práctica es así conceptualizada como un espacio subalterno, neutro, despojado de intereses, un espacio donde la teoría, universalmente válida, “encaja” perfectamente, y debe ser utilizada -desde una racionalidad técnica- para solucionar los problemas instrumentales de la práctica.

En clara oposición a este modelo, nosotros sostenemos que las prácticas son un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento teórico necesario para responder a las problemáticas del contexto. Es decir que, por nuestra parte y desde el lugar de formadores, promovemos la construcción de espacios de profundización conceptual a partir de las experiencias surgidas de diversidad de prácticas. Pedagogía y lenguajes audiovisuales, debates, encuentros, distanciamientos, articulaciones, en el marco de un necesario diálogo continuo que articule conocimiento teórico y práctico como dos dimensiones indispensables en la formación de profesores capaces de enfrentar los desafíos de nuestra realidad latinoamericana.

En este marco, los alumnos llevan a cabo prácticas docentes fuera del ámbito universitario, pensadas desde un enfoque en el que la corriente pragmatista y la perspectiva narrativa tienen un lugar privilegiado. Creemos que es necesario encontrar las estrategias que permitan objetivar los procesos de construcción de conocimiento, posibilitando conformar una mirada hacia la complejidad de la práctica para poder pensar y actuar en ella.

La realidad como punto de partida

La pregunta que origina este trabajo es la siguiente: ¿Es posible aportar a la construcción de profesores con la capacidad de transformación que requieren los actuales procesos sociales de América Latina?

Tal como veníamos anunciando, creemos que esta posibilidad se vincula fuertemente con las relaciones entre teoría y práctica que se den en la formación de estos profesores.

Para abordar esta problemática, recurrimos a un marco teórico que consideramos tiene mucho que aportar en este sentido, que es la corriente pragmatista.

William James llamó al pragmatismo –más que teoría filosófica- “modo de pensar”. Una de las características básicas de este tipo de pensamiento –en oposición a las prácticas curriculares dominantes- es considerar que no es factible concebir las temáticas de un momento histórico como absolutas (universales, o neutras), ya que la

utilidad de los aportes filosóficos radica justamente en el contacto con los problemas reales y su análisis crítico.

El pragmatismo sitúa en el centro del escenario el concepto de acción. Las decisiones teóricas que se toman no pueden separarse de la forma en que afectan al sujeto: ningún conocimiento es estrictamente contemplativo. La división dicotómica clásica que se establece entre teoría y práctica ignora que todo conocimiento modifica la percepción que el sujeto tiene de sus circunstancias, y por consiguiente, la definición de su papel en ellas. El pragmatismo pone entonces, en continuidad, el conocimiento con el hacer y el actuar.

Por nuestra parte, como cátedra nos proponemos que los alumnos sinteticen, problematicen y sitúen en la práctica, los contenidos abordados a lo largo de su carrera, poniendo en cuestión las relaciones entre teoría y práctica presentes en la formación. Asimismo, la especificidad disciplinar de nuestros estudiantes coloca necesariamente en diálogo a la pedagogía con los lenguajes audiovisuales; y su inserción en otras instituciones educativas inevitablemente nos sitúa en la problemática de la relación de la universidad con su contexto.

Estamos convencidos de que una formación sistemática que se basa casi exclusivamente en la adquisición de contenidos teóricos enseñados por transmisión oral -y que no plantea la articulación de saberes con otros sectores sociales, ni la interacción con otros actores- difícilmente pueda habilitar la formación de profesores transformadores comprometidos con las necesidades de su entorno. Una formación aséptica y teórica, que se propone desarrollar habilidades concebidas como formas técnicas de destreza, corre el serio riesgo de transmitir sólo un conocimiento inerte, cerrado, vaciado de valores, que no habilita la construcción de un compromiso con la realidad política y social de la región ni la adquisición de un “saber hacer” experto.

Esto no implica de ninguna manera desconocer el valor del conocimiento teórico. Consideramos indispensable que los alumnos aborden sus prácticas profesionales habiéndose apropiado de los fundamentos teóricos necesarios para asumir un lugar que les permita posicionarse ideológicamente, ya que la práctica en la cual se plantean las intervenciones necesita, ineludiblemente, enriquecerse con las discusiones teóricas. Siguiendo a Freire,

“Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico- teórica. Por esto, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable. Lo que es lamentable, repito, es separar mecánicamente el mundo de la teoría.” (Freire 1993: 96)

Coherentes con este posicionamiento, valoramos el saber teórico tanto como el práctico, y nuestra propuesta se centra en que los alumnos del profesorado elaboren un proyecto pedagógico desde su campo disciplinar a partir de los contenidos teóricos fundamentales adquiridos en su formación.

Los estudiantes han ido apropiándose tanto de los saberes disciplinares como de los fundamentos pedagógicos, y es el espacio de las prácticas el que debe generar la discusión, revisión y complejización de los conceptos trabajados a lo largo de toda la trayectoria, intentando avanzar hacia una síntesis de los saberes teóricos y

experienciales. Al abordar el trabajo en la práctica, deberán tener en cuenta que el espacio en el que se están insertando tiene una lógica particular que debe respetarse, y a partir de la cual es necesario reflexionar para instaurar nuevas prácticas. Y esto implica una toma de posición política, un compromiso con las necesidades de la región en la que se insertan, asumir la dimensión prospectiva de la educación, tener consciencia de que se está aportando a la construcción de una nueva sociedad, reconociendo, como señala Freire, los límites de la práctica educativa teniendo en claro “*a favor de quien practico*” y “*por qué practico*”, esto es, *el tipo de sociedad de cuya invención me gustaría participar*” (Freire 1993: 96).

Nos interesa, entonces, problematizar en este trabajo, las diferentes instancias en las que los alumnos realizan los acercamientos al campo con un bagaje de saberes, certezas e interrogantes, a partir de los cuales van a elaborar una propuesta de intervención con otros actores -factible de ser repensada y modificada durante todo el proceso-. Nos proponemos también una reflexión crítica acerca de la formación de profesores y de la posibilidad de construcción de conocimiento en el espacio de la práctica.

Las prácticas como espacios de producción de conocimiento

Para ser coherentes con nuestro posicionamiento, adoptamos la decisión metodológica de comenzar el relato intentando reconstruir el recorrido que los estudiantes realizan en el transcurso de la cursada a partir de la instancia final del proceso, del momento en que realizan sus prácticas de enseñanza y las reflexiones que estas les generan. Y nos proponemos analizar esas producciones desde el marco teórico que fundamenta la propuesta.

Ahora bien, para presentar el recorrido que realizan los alumnos, tomaremos las voces de ellos mismos, las narrativas a través de las cuales relatan sus propias experiencias de prácticas.

Siguiendo a Michael Huberman, consideramos que “*(...) la narrativa se convierte entonces en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial*”. (Huberman 2005: 187)

Continuando con la idea del autor, “*(...) contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en objeto de reflexión*”. (Huberman 2005: 188)

Utilizaremos, por lo tanto, las narrativas como formas de objetivar esos procesos de construcción de conocimiento.

Ahora bien, para la elaboración del proyecto que ponen en marcha nuestros alumnos, ellos van teniendo “acercamientos” a las instituciones a través de observaciones institucionales y áulicas que les permiten indagar sobre el funcionamiento de las mismas y prever situaciones que podrán presentarse, así como definir los “recortes” de saberes con los que trabajarán, de acuerdo a los destinatarios y al contexto en el que estos se inscriben.

Sin embargo, esta “práctica real” reviste una gran complejidad, razón por la cual se presentan para nuestros alumnos situaciones que no fueron previstas y que requieren de tomas de decisiones nuevas que deben pensarse en esa misma práctica. Es en el

desarrollo de la experiencia educativa donde surgen las verdaderas problemáticas de la enseñanza; es allí donde se definen las consecuencias del accionar docente.

Una categoría clave: la noción de experiencia

Comenzaremos por analizar una categoría que para nosotros es clave y que es la noción de *experiencia*. Consideramos que los principios de cualquier pedagogía son siempre abstractos, por lo que no serán ellos los que definan las consecuencias éticas e intelectuales que esa pedagogía tendrá en los sujetos destinatarios, sino las interpretaciones que se hagan de esos principios, y las experiencias reales que los sujetos tengan cuando estos principios se concreten en la práctica. Lo que define a una propuesta educativa es, entonces, la *“íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Si esto es cierto, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea básica dependerá de que se posea una idea correcta de la experiencia”* (Dewey 1958: 16). ¿Cómo hacer para que estas experiencias vividas por los estudiantes se conviertan en educativas? Es necesario habilitar la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia, de analizarla y vincularla con el marco teórico.

Acordamos con Dewey en que toda educación genera experiencias, aunque no toda experiencia sea educativa. Es un error pensar que la educación tradicional -enciclopedista o memorística- no constituye una experiencia. El problema es justamente que sí lo constituye, pero que esa experiencia es anti educativa, ya que no contempla los principios básicos para serlo: el de continuidad de la experiencia y el de interacción. *“El principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después.”* (Dewey 1958: 37). Pero para que esto sea posible, es necesario generar reflexión sobre la acción. Toda experiencia implica actuar sobre algo pero también sufrir nosotros las consecuencias de esa acción, y a esto refiere el principio de interacción. La actividad *per se* no garantiza que la experiencia sea educativa, para que aprendamos algo es necesario que hayamos podido construir una conexión consciente entre lo que se hizo y las consecuencias de ese acto. Si los cambios que una acción genera no son conocidos por el que los generó, esta acción no constituye una experiencia educativa, es simplemente una actividad que no reviste sentido.

En nuestra propuesta, las narrativas se constituyen así en una posibilidad de hacer consciente eso que sucedió, de reconstruir las conexiones entre lo sucedido y sus consecuencias, de habilitar, por lo tanto, el aprendizaje.¹

Ahora bien, ¿qué es lo que caracteriza a esa práctica a la que aluden los relatos? ¿Cuáles son sus condiciones de realidad? ¿En qué consisten sus dificultades?

En las narrativas de los estudiantes, lo que aparece con mayor regularidad es la percepción de la práctica como espacio de incertidumbre. La problemática propia de “lo inesperado”, de lo “no planificado”, lo que surge de improviso y demanda encontrar una posible respuesta en “forma inmediata”, la “urgencia” de las decisiones, ya que la clase “está siendo” y no es posible detenerla, la brecha entre lo pensado y la realidad tienen un lugar preponderante.

Estos problemas nos llevan nuevamente a repensar las dimensiones de teoría y práctica. Es claro que uno de los mayores obstáculos con los que se encuentran los profesionales

¹ Es importante aclarar que transcribiremos de manera textual los relatos de nuestros alumnos, respetando tanto las estructuras del lenguaje como la terminología utilizadas en las narraciones.

en el campo de la práctica es que la realidad sobre la que deben actuar difiere cualitativamente de los modelos analizados en su formación. Las situaciones “reales” son confusas, poco claras, no responden a las taxonomías teóricas excluyentes estudiadas. Veamos el siguiente relato:

Narrativa 1: “(...) nos fuimos del aula con una sensación extraña. No habíamos cumplido con lo enteramente programado para esa clase. (...) a la vez, nos dimos cuenta de que quizás esa actividad era más propensa a ser realizada con el taller más avanzado, cuando su “lenguaje” visual/audiovisual estuviera más ampliado, ya que por lo que miramos del resto de las historias, en todas se usaban planos generales o enteros. Sentimos que nada quedó profundizado y que el debate, si bien estaba encaminado, no llegó a profundizarse (...) también nos dejó preocupadas el hecho de que esto nos atrasaría en el cronograma previsto para las próximas clases.”

Es necesario pensar, construir, una alternativa superadora a la relación clásica entre teoría y práctica. Proponemos partir de la práctica para pensar los problemas teóricos.

El lugar de las narrativas

La sistematización de las narraciones realizadas por los estudiantes nos permitió identificar algunos problemas recurrentes.

En este sentido, uno de los puntos nodales lo constituye la problemática de lo que hemos denominado “el sentido de la acción”. Retomando el concepto antes desarrollado, acerca de la necesaria construcción de una conexión consciente entre lo que se hizo y las consecuencias de ese acto, las acciones llevadas a cabo en las clases apuntan a concientizar esos nexos.

En el siguiente relato, puede observarse de qué modo los estudiantes de Artes Audiovisuales están atentos a estos procesos de construcción de conocimiento, a las vinculaciones entre la práctica y la teoría:

Narrativa 2: “Los alumnos probaron las luces, toma de sonido, el uso de la cámara y los trípodes, los filtros, ellos mismos iban corrigiendo las puestas en base a los resultados de la práctica, por lo que sentimos que la propuesta fue eficaz en el proceso de aprendizaje.”

Esta narración objetiva un proceso de concientización con respecto a la construcción del conocimiento audiovisual surgido de la práctica. Los nexos entre las acciones y sus consecuencias se hacen visibles, se explicitan: para aprender es necesario construir una conexión consciente entre lo que se hizo y las consecuencias de ese acto.

Un tema recurrente en las narrativas es el problema de la selección de contenidos, la asimetría entre lo que se “planea enseñar” y lo que efectivamente se “pone en práctica” en el momento de la clase. Esto da cuenta de los complejos procesos previos a la transmisión, propios de la construcción curricular. En primer término, la necesidad de un recorte de la totalidad del conocimiento presente en las sociedades complejas, ya que es imposible pensar en la transmisión de la totalidad de los saberes existentes. El conocimiento, entonces, deberá ser seleccionado, fraccionado, graduado, organizado y jerarquizado para su transmisión. Y esa selección no responde a procesos objetivos o neutrales, sino –como se ha venido sosteniendo- cargados de politicidad, subjetividad e ideología. El problema es que la verdadera naturaleza de estos procesos permanece generalmente oculta cuando se plasman en la realidad de las aulas. Lo que en general sucede en las formaciones tradicionales, es que estos procesos de selección permanecen

ocultos y son tratados simplemente como “buen o mal uso de los tiempos” por parte de los alumnos practicantes.

Narrativa 3: *“Quizás había desde la planificación un desglose demasiado extenso y específico que se vio pero a un nivel más general, teniendo en cuenta que era su primera aproximación con esos contenidos y que notamos que requieren un proceso gradual de apropiación”*

Los estudiantes advierten sobre esos procesos de selección, posicionándose como docentes reflexivos. Así, reconocen en la “puesta en práctica” del proyecto una contradicción entre “lo pensado” y “lo hecho”.

Narrativa 4: *“Esta clase no tuvo nada que ver con lo planificado”*.

En estas situaciones de contradicción, encontramos que los modelos didácticos tienen un lugar relevante. Durante su formación, los alumnos han optado conscientemente por posicionarse desde el modelo *apropiativo – aproximativo*², sin embargo registran cómo se impone en sus propias propuestas un modelo normativo que fue -en las instancias de observación áulica- visto desde una visión crítica y superadora pero que finalmente se “filtra” fuertemente en el desarrollo de sus propias clases.

Narrativa 5: *“Con el modelo normativo en el inconsciente, preparamos contenidos como si se bajaran rápidamente, es así que en especial las primeras clases estuvieron planeadas para demasiados contenidos. No tuvimos en cuenta además, que nos iba a costar un poco más de tiempo trabajar con el otro modelo porque los chicos están acostumbrados desde que comenzaron la escuela a otro tipo de formas”*

Otro problema que subyace a la educación sistemática, intencionada y formal, es que esa transmisión de conocimiento carezca de los sentidos que tienen los aprendizajes que surgen de la “urgencia” cotidiana, que están contextualizados, plagados de significado, de utilidad. Como afirma Dewey, *“La instrucción sistemática llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias.”* (Dewey 1971:16). Este problema se agudiza en las sociedades complejas como las nuestras, en las que la educación de los jóvenes no puede ya darse por la simple participación directa en las actividades de los adultos, excepto en las ocupaciones más sencillas. El aprendizaje por mera imitación no es ya posible en estas sociedades en las que la multiplicidad de ocupaciones y el avance científico y tecnológico demandan instituciones específicas y un cuerpo especial de sujetos que se ocupan de enseñar la casi infinita variedad de conocimiento circulante. Estas instituciones (educativas) y sujetos (docentes) deben dominar el espectro simbólico de los diferentes saberes. Sin esta indispensable sistematización del conocimiento no es posible pensar la posibilidad de su transmisión. Y esa transmisión necesariamente se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos artificiales y convencionales que no pueden ser obtenidos en el intercambio ocasional o accidental con los otros miembros de la sociedad. Este peligro de desintegración de la experiencia con la vida acecha a la educación sistematizada, ya que por su modalidad encarna una

²Cuando nos referimos al modelo apropiativo- aproximativo lo entendemos de acuerdo a la caracterización realizada por Roland Charnay, quien plantea tres modelos didácticos que coexisten en el aula y que, para definirlos, hay que tomar en cuenta lo esencial de la situación didáctica: el triángulo que configura el conjunto de relaciones entre tres polos: los alumnos, el objeto de conocimiento (el saber, el contenido), el maestro y las acciones que él realiza para generar interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Los modelos que el autor diferencia son el normativo, el incitativo y el apropiativo-aproximativo. Ver Lerner, D. (1995)

serie de riesgos de los que la asimilación del conocimiento por participación en el entorno social está exenta. En este último caso, el aprendizaje es -aunque reducido-experiencial, personal y vital.

Cuanto mayor es el desarrollo del conocimiento, de las formas técnicas de destreza, mayor es el peligro de separación, de pérdida de sentido, de ausencia valorativa generada por una distancia insalvable entre los contenidos transmitidos y la realidad de los sujetos. *“De aquí que uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos “ingeniosos”, es decir “especialistas egoístas.”* (Dewey 1971: 17).

¿A qué aludimos cuando hablamos de “especialistas egoístas”? En realidad estamos hablando de profesores que conciben el conocimiento como un saber técnico, neutro, desprovisto de politicidad, universalmente válido (desconociendo los procesos de construcción curricular ya enunciados, pregnados de valores y concepciones explícitas e implícitas). Y que no consideran los intereses y necesidades de las regiones a las que pertenecen como así tampoco los de las mayorías que las habitan. Lamentablemente, esta calificación que utiliza Dewey es apropiada para definir a muchos profesionales universitarios formados en nuestras universidades públicas. Profesionales más preparados para “decir” que para “hacer”, para “explicar el mundo” más que para intervenir, para reproducir más que para transformar; preocupados únicamente por adquirir destreza técnica, ejercer sus profesiones de manera liberal, concretar una carrera individual exitosa en el marco de un contexto político neoliberal.

En las aulas, el conocimiento acumulado presente en la sociedad no se pone en práctica, sólo se enuncia. La mayor parte de lo que se va a aprender se halla depositado –como se ha afirmado- en símbolos; es un material artificial con respecto a la realidad circundante y *“...existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión. Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes.”* (Dewey 1971: 17).

Si miramos la formación de profesores desde este ángulo, veremos que en la formación de profesionales universitarios la situación se profundiza y adquiere un mayor dramatismo, justamente por las características de alto desarrollo y especificidad propias del conocimiento que se imparte. La educación así entendida -como transmisión de un conocimiento inerte, cerrado, “dado”- se agudiza en las universidades por el aumento de esa distancia entre el conocimiento teórico que se imparte y la realidad.

Este problema -que atraviesa todos los procesos de transmisión de conocimiento propios de las sociedades complejas que han construido sistemas educativos formales- no figura, sin embargo, como problema prioritario al analizar las crisis educativas o la falta de respuestas pertinentes, muchas veces, de los profesores con respecto a los problemas de la región.

Justamente por todo lo expuesto, este es un problema que nos preocupa prioritariamente en la formación de profesores, y al que le dedicamos mucho tiempo de debate y

concientización al interior de la cátedra. En la búsqueda de respuestas a este problema, intentamos -por medio de las narrativas- que los alumnos encuentren estrategias para convertir sus clases en verdaderas experiencias educativas, permitiendo el análisis y la reflexión en y sobre la acción, en un esfuerzo por superar la mera transmisión oral vaciada de sentido, por hacer consciente la necesidad de que sus alumnos tengan un lugar privilegiado en la construcción de conocimiento, mucho más rico y complejo que el de la escucha y repetición del discurso oral del docente.

Narrativa 6: *“A partir de un primer acercamiento con el grupo vimos que se incrementaba el interés y la motivación del mismo, al visionar materiales audiovisuales esto nos facilitaba la conceptualización grupal, por lo que implementamos este recurso en el devenir de las siguientes clases.”*

Narrativa 7: *“Por falta de tiempo, no se llegó a desarrollar una de las actividades planificada, sin embargo, el tema propuesto generó un interesante debate con diferenciación de opiniones, a partir de las cuales se logró una conceptualización que superó nuestras expectativas por el nivel de profundidad.”*

En estas narrativas, la atención se focaliza en los procesos de construcción de conocimiento y no en la repetición oral de conceptos. Nos resulta muy interesante observar en los relatos una consciencia de los estudiantes acerca de los riesgos de la transmisión oral de los contenidos, algo que habitualmente es naturalizado como la única vía de transmisión de saber. En el relato 2, por ejemplo, se observa claramente la preocupación de los alumnos por no convertir la clase en un “monólogo”.

Narrativa 8: *“Estuvo bastante dificultoso, porque respondían prácticamente con monosílabos, y ante cualquier respuesta un poco más extensa recurríamos al por qué para que se largaran a hablar y debatir entre ellos como usualmente hacían. En esta primera parte de la clase se nos tornó un poco normativa y en demasía asimétrica. Por momentos, parecían monólogos nuestros y estábamos demasiado atentas a cualquier respuesta de ellos”.*

Asimismo, y siguiendo a Shön (1992), distinguimos los relatos de las experiencias en dos sentidos: por una parte, aquellos que se refieren a la *reflexión en la acción* desde los “diarios de práctica” explicitados por los alumnos sobre las situaciones que “aparecen” en la práctica real, aquellas cuestiones inesperadas que, de diferente manera, generan un cambio en el accionar que se venía realizando. Y esa reflexión justamente tiene lugar mientras dura la acción, por la inmediatez de la tarea. Por otra parte, tendremos en cuenta la *reflexión sobre la acción*, cuya presencia se intenta generar en la instancia final del coloquio, en la que los alumnos reflexionan sobre sus prácticas desde un lugar de mayor teorización, con nuestros señalamientos y preguntas que promueven la objetivación de la construcción del conocimiento realizada durante la acción. Es interesante destacar que esos procesos de “reflexión en la acción” que los relatos de clase registran, tienen lugar cuando en la clase “prevista” surge un obstáculo, aparece lo imprevisto que tiene como consecuencia que lo planeado anteriormente no resulte.

Es en las situaciones conflictivas, en las que el conocimiento en acción ya incorporado falla en la resolución del problema, en las que surge la necesidad de reflexionar sobre lo que se hizo. Y esto puede suceder reflexionando *sobre* la acción, suspendiéndola para pensar en lo que se hizo y encontrar el error, o reflexionando *en* la acción *“en una acción presente nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”* (Schon, 1992: 37). La reflexión en la acción

resulta fundamental ya que posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción, las maneras de comprender y de formular los problemas. Esto modela y mejora nuestra capacidad de resolver situaciones prácticas en el futuro, estableciendo una vinculación entre el conocimiento tácito³ y la posibilidad de hacer conscientes algunos de sus procedimientos, de establecer una reflexión sobre la reflexión en la acción. Por esto es que ponemos todo nuestro esfuerzo en la promoción de la reflexión en la acción durante las clases, retomándola después en los coloquios como reflexión sobre la acción, orientada por un “experto” en aquel saber en el que se está formando el estudiante: el saber docente. Es el “experto” (el formador) el que tiene la responsabilidad de generar en el practicante -que se inicia en este campo del conocimiento- nuevos conflictos, nuevas preguntas que habiliten y enriquezcan procesos metacognitivos. La narrativa, entonces, es utilizada como posibilidad de objetivar algo que en un primer momento está en el plano de la acción -sin que necesariamente haya habido teorización hasta ese momento-. El relato 12 nos parece un claro ejemplo de reflexión sobre la acción donde los practicantes guían el análisis de sus alumnos acerca de los procesos de construcción del saber que la práctica habilitó.

Narrativa 9: *“Se vio el backstage de lo realizado y del taller en general, desde la primera clase hasta la séptima. Les pareció gracioso verse, estaban emocionados y atentos al video. A partir de allí, se hizo una conclusión retomando todos los temas y las clases vistas, las actividades realizadas, culminando en que todo ese trabajo previo tiene su resultado en las animaciones que ellos habían realizado para poder hacer el video de 2 minutos visto anteriormente, a modo de que puedan reflexionar sobre el esfuerzo que hicieron y sobre la dificultad que tenía la realización del trabajo.”*

En el trayecto formativo de los alumnos del profesorado en Artes Audiovisuales, están presentes espacios propios del saber pedagógico y del saber audiovisual. Es muy significativo ver en los relatos cómo los estudiantes reflexionan sobre ambos tipos de conocimiento, convirtiendo el espacio de la práctica en el lugar donde ambas disciplinas se vinculan, generando producciones novedosas y originales que enriquecen el campo profesional. Las narrativas permiten observar una vigilancia epistemológica por parte de los estudiantes-practicantes durante el desarrollo de la clase, que les permite realizar un seguimiento de los procesos de construcción de conocimiento de los alumnos destinatarios, y al mismo tiempo adquirir conciencia de su posicionamiento como docentes.

Narrativa 10: *“Hablamos de lo que el producto transmitía, primero refiriéndonos a la película (para lo cual dijeron palabras como intriga, suspenso) y luego a la foto, donde hubo sensaciones distintas y algunas compartidas (como risa, tristeza, bronca, entre otras. Preguntamos entonces cómo hacían para transmitir las sensaciones y, para el caso de la película hablaron de actuaciones, decorados, música y la situación del accidente aéreo que se mostraba. Para la foto, dudaron un poco más, pero concluyeron en las poses de los actores, en los colores, en la luz y el decorado”.*

³ Polanyi distingue entre dos tipos de conocimiento: el conocimiento explícito y el conocimiento implícito o tácito. El conocimiento explícito está codificado, se caracteriza por ser formal y sistemático, es el que puede estar incorporado en fórmulas, diagramas o libros, lo que lo sitúa al alcance de cualquier persona que tenga la formación básica para interpretarlo. El conocimiento tácito, en contraposición con el anterior, es no codificable y por consiguiente sólo puede adquirirse haciendo o viendo hacer a los otros. Se vincula con un conocer perceptivo donde la acción -y percibir la acción del otro- resulta fundamental. En palabras de Polanyi, “sabemos más de lo que podemos decir”. Ver Polanyi, 1967.

Narrativa 11: *“Debatiendo acerca del cómo podría haberse contado cada historia de una manera distinta a la que se había contado, y a medida que fueron surgiendo cuestiones como dibujos más cercanos, arribamos al tema de los tamaños de plano. Se conceptualizó acerca de cómo se denominaban cada uno, y a partir de qué surgía su definición. Luego, a partir de los colores, figuras utilizadas y demás, se arribó a la concepción de la estática de cada relato y el por qué de la decisión de esto”*.

Seleccionamos estos relatos como ejemplos que ilustran situaciones de este tipo, en las que los saberes pedagógicos y audiovisuales se sintetizan en situaciones concretas de enseñanza.

Consideramos que esas narrativas pueden constituirse en aportes para la didáctica de lo audiovisual, ya que las intervenciones de los practicantes, sus estrategias de enseñanza, están pensadas desde el contenido disciplinar que les es propio, resignificando las concepciones pedagógicas y didácticas en función de la especificidad disciplinar.

Los relatos nos sitúan, también, en el problema del abordaje metodológico. La idea de “taller” como un espacio en el que el hacer y el pensar se vinculan de manera continua, está presente en las narraciones de los estudiantes. La definición de estrategias y recursos habilita una reflexión crítica acerca de las decisiones metodológicas que se toman antes de la clase, y la forma en que posibilitan u obturan la posibilidad de construcción de conocimiento.

Los relatos 12, 13, 14 y 15 focalizan el análisis en lo metodológico, reflexionan sobre las dificultades del trabajo en taller, y valoran las posibilidades de construcción de conocimiento que el “hacer” puede habilitar.

Narrativa 12: *“La actividad de fotocomunicación, si bien no funcionó del modo esperado por la poca participación de los chicos y el escaso número de estudiantes que había, de todas maneras sirvió para comenzar a desarrollar un clima diferente que propició el modo de trabajar el resto de las clases, donde nosotros trabajamos con ellos y la modalidad era más parecida a la de un taller.”*

Narrativa 13: *“De esta clase destacamos el trabajo en forma de taller que propició un clima más distendido de trabajo, aunque por momentos acababa en dispersión y eso fue algo que fue difícil de tratar para nosotras. Asimismo, entendemos que es una modalidad de trabajo nueva para los chicos y que incorporarla lleva su tiempo.”*

Narrativa 14: *“La modalidad de taller presenta en sí misma cierta dispersión o desorganización, por lo cual tratamos de ayudar para que puedan terminar su trabajo y organizarse dentro de la modalidad de taller.”*

Narrativa 15: *“En esta clase fue importante que los chicos pudieran manipular libremente los elementos y tuvieran la posibilidad de compartirlo con el resto de sus compañeros. Esto despertó un gran interés en ellos y fue la parte más rica de la clase.”*

En el espacio del coloquio –instancia final de evaluación de nuestra cátedra-, estas cuestiones son retomadas y repensadas con la finalidad de que, al hacerlas explícitas, se objetiven y habiliten la transformación en las prácticas de los alumnos. Acordamos con Litwin cuando afirma *“La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente”* (Litwin, 2008: 32). Por eso nos resultan indispensables esos procesos reflexivos que convierten la acción en objeto de análisis y conocimiento, permitiendo que de la situación “no deseada” pueda surgir conocimiento útil para la acción.

El análisis de las narrativas nos genera interrogantes y nuevas reflexiones... Parecería que los discursos teóricos acerca de las prácticas educativas avanzan en un sentido, pero las prácticas por las que se transmite ese discurso no hacen más que reproducir la situación que se critica. La transmisión oral, simbólica, descontextualizada de las situaciones reales, es el soporte que se utiliza para criticar esa misma forma de enseñanza. Tal vez estos relatos puedan aportar posibilidades reales de transformación de las prácticas docentes ya que no sólo “dicen” sino que ponen en continuidad el “hacer” con el “pensar”.

Creemos que, si queremos aportar a la construcción de profesores transformadores comprometidos con la realidad de nuestra América Latina -como afirmara Simón Rodríguez- “O inventamos, o erramos”.

Bibliografía

- Dewey, J. (1958) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. (1971) *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- Eisner, E. (1998) *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Filpe, A. (2009) “Las complejas relaciones entre teoría y práctica en el campo curricular, y sus consecuencias en la construcción de conocimiento: una mirada desde los aportes del pragmatismo” en Di Gregori – Hebrard (comp.) *Peirce, Schiller, Dewey y Rorty. Usos y revisiones del pragmatismo clásico*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Freire, P. (1993) “Alfabetización y ciudadanía” en Gadotti, M. y Torres, C (comp.) *Educación Popular, crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Huberman, M. (2005) “Trabajando con narrativas biográficas” en Mc Ewan, H. y Egan, K. (comps) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Lerner, D. (1995) “El aprendizaje y la enseñanza de la matemática. Planteos actuales” en *Novedades Educativas*, N° 52. Bs. As.
- Litwin, E. (2005) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Polanyi, M. (1967) *The tacit dimension*. Nueva York, Doubleday.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.