

## La tensión idealidad/realidad en la práctica docente: cómo transitar cuando se altera lo planificado

❖ **BROVELLI, FERNANDO** | fernando.brovelli@gmail.com

❖ **VAUTIER, CAMILA** | camilavautier95@gmail.com

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos analizar la propuesta pedagógica en el marco de una experiencia educativa. Esto es, las potencialidades, limitaciones y obstáculos que se presentan al momento de poner en práctica un proyecto áulico.

En este sentido, resulta necesario comprender la complejidad del fenómeno educativo y sus múltiples tensiones. Para la investigación específicamente, nos centramos en una de ellas, presentada por Ricardo Nassif. A saber, la que se produce entre la idealidad y la realidad. Esta tensión, que abarca a lo educativo de manera amplia, será el eje vertebrador de un análisis que busca responder algunas preguntas sobre los modos en que se conforma y se desarrolla una propuesta pedagógica en el aula. Es decir, acerca de la planificación de un encuentro que, a su vez, resulta incalculable.

Y es en esta distancia en la que nos paramos para pensar cuatro dimensiones que atraviesan nuestro eje. Que, si bien cada una mantiene su especificidad, están intrínsecamente relacionadas. Nos interrogamos, entonces, por la intervención pedagógica, como la dimensión áulica de la práctica; por el rol docente, que integra la postura del educador frente al contexto institucional y áulico; por la propuesta pedagógica en sí, en tanto dimensión escrita del proyecto; y en último lugar, por la evaluación, como dispositivo complejo y secuenciado que articula el proceso formativo.

**PALABRAS CLAVE:** educación, propuesta pedagógica, tensión, idealidad-realidad.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge a partir de la sistematización de nueve clases realizadas en 1° “B” de la Escuela Secundaria N° 1 Manuel Belgrano, de La Plata, en el marco de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Nos propusimos indagar acerca del desarrollo y la puesta en práctica de la propuesta pedagógica en el espacio áulico, intentando abarcar las múltiples aristas que ella presenta y, si bien se reconoce la especificidad de las experiencias de la educación formal en el Nivel Secundario, entendemos que son circunstancias pertinentes también, en el espacio universitario.

En este sentido, retomamos el concepto de “la educación como campo de tensiones” (Nassif, 1982). Es decir, como un campo complejo en el que conviven encuentros y desencuentros, tradiciones y contradicciones, que es necesario observar si se quiere abordar al fenómeno educativo de la manera más integral posible. Por su parte el autor enumera una serie de tensiones puntuales, pero a fines de nuestro trabajo tomaremos especialmente a una, que será el eje central de la investigación. A saber, la tensión entre la idealidad y la realidad del proceso. Analizaremos cómo esta tensión, que se produce de manera amplia en el campo de lo educativo, atraviesa a la propuesta pedagógica en cuatro dimensiones, que si bien mantienen su especificidad, están intrínsecamente relacionadas. Asimismo, propondremos una serie de buenas prácticas que el docente puede tener en cuenta a la hora de encontrarse en el espacio áulico con situaciones que alteren explícitamente con su planificación.

En primer lugar, la que refiere a la intervención pedagógica, entendida desde el momento áulico de la práctica. Tiene que ver con la relación que se produce entre el educador y los educandos, entre ese encuentro que es planificado pero a su vez incalculable. Y en esa distancia de lo impredecible, analizaremos el rol que el docente ocupa al momento de la intervención. En un segundo momento, retomamos la cuestión del rol docente, pero relacionado con el contexto específicamente áulico e institucional. En tercer lugar, la propuesta pedagógica en sí, como la dimensión escrita del proyecto. Y, por último,

analizaremos la instancia de evaluación como dispositivo secuenciado y complejo que articula a todo el proceso formativo.

### **LO EDUCATIVO COMO CAMPO COMPLEJO Y LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA**

En el momento de establecer un vínculo con los educandos y tratar de generar una experiencia educativa, es necesario comprender que este es un proceso múltiple que no se reduce a la repetición sistemática de los contenidos dados, sino más bien a la reflexión y problematización del mundo en el que los y las jóvenes habitan cotidianamente. El ámbito de educación formal debe configurar un espacio en el que se habiliten dichas acciones, con el propósito de transformar esa realidad o confirmarla de manera más fundamentada (Buenfil Burgos: 1992).

Para ello, el docente estructura de forma previa una propuesta pedagógica, que constituye una planificación estimativa para guiar las acciones hacia los objetivos establecidos. Este se encuentra situado histórica y políticamente en una coyuntura que la contiene, que la abarca y determina, en cuanto su intención es generar una experiencia significativa para los sujetos. De todas formas, y si bien define ciertos pasos a seguir para alcanzar determinadas metas, es flexible en tanto incorpora las contingencias inherentes al hecho educativo y trabaja con y desde ellas.

En esta circunstancia, es cuando se explicita una tensión epistemológica, entre el recorrido formativo deseable y las situaciones que acontecen en la práctica, es decir, entre la idealidad y realidad (Nassif, 1982). Esto sucede ya que si bien existe una organización de los contenidos y del espacio educativo, el planeamiento se materializa en un contexto de relaciones lleno de conflictos que determinan al sujeto y en donde los significados se ponen en disputa.

Por esta línea, la tensión idealidad/realidad constituye un factor a tener en cuenta a la hora de realizar una vigilancia epistemológica de las prácticas docentes, pretendiendo una exteriorización de la propia subjetividad para poder analizar el proceso de formación y el alcance de objetivos, contenidos y metodologías.

Al mismo tiempo, se debe contemplar que las tensiones se ven profundizadas por la transversalidad de la cultura digital en el espacio áulico, donde aún persisten lógicas y dispositivos propios de las instituciones de la Modernidad. En este sentido, no se considera tan relevante la utilización de las herramientas tecnológicas como la reconversión de los métodos de construc-

ción de sentido por parte de los estudiantes, a través del uso cotidiano y prioritario de instrumentos digitales en todos los ámbitos que median en la constitución de su propia identidad.

Otra característica que es válida de destacar es la pérdida de legitimidad de figuras de autoridad clásicas (por ejemplo, el profesor) y de próceres históricos, para que las voces más valoradas pasen a ser las de sujetos públicos con participación en redes sociales. Este factor puede ser motivado por una idea de democratización de la jerarquía (Dussel, 2014): los actuales modelos a seguir de los estudiantes son jóvenes de su misma provincia, clase social y con sus mismos gustos e intereses, que llegaron a ser masivos por su humor y carisma.

Entendiendo que la digitalización cultural alteró los procesos de socialización en comparación a los del siglo pasado, en los que se establecieron la mayoría de las estrategias pedagógicas que aún se conservan en los ámbitos de educación formal, se puede observar otra arista de la deslegitimidad institucional. En la dinámica áulica, no existe un orden y un respeto implícito, que los profesores deben reforzar estas condiciones clase a clase a través de las actividades propuestas y la significatividad del proceso formativo (Alliaud, 2017). Si el docente exige deliberadamente por establecer condiciones de enseñanzas no espontáneas, el proceso formativo queda interrumpido ya que los estudiantes simulan aceptar las circunstancias por temor al apercibimiento o incluso por pena hacia el educador.

En este sentido, comprendiendo que esta tensión es inherente a la práctica educativa, podemos identificarla en cuatro dimensiones, que si bien cuentan con su propia especificidad son transversales entre sí. A partir de ellas, entendimos la necesidad de construir categorías y buenas prácticas docentes, planteadas como alternativas a tener en cuenta ante cada situación donde se explicita la ruptura entre nuestro escenario ideal y la experiencia empírica.

### **INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: UNA MIRADA ACERCA DE LA DIMENSIÓN ÁULICA DE LA PRÁCTICA**

Hablar de intervención nos sugiere, en un primer momento, hablar de encuentro. Es decir, de relaciones humanas, que no se reducen a la verticalidad educador-educando, sino más bien, que presenta otro tipo de complejidades. En un proceso educativo, se generan tensiones, hay relaciones de poder, existen diferencias en los niveles en que circula la palabra y en los

intereses que motivan a estar y permanecer a los actores. Entonces, nos encontramos frente a una primera característica de la intervención, que es su inherencia a los fenómenos educativos (Antelo, 2005) y por lo tanto, su carácter complejo.

Ahora bien, intervención a secas es un término excesivamente amplio en el que podríamos abarcar millones de acciones humanas. Sin embargo, nos centraremos específicamente en las intervenciones pedagógicas. En este sentido, hay una cuestión fundamental que la diferencia del resto, y es su intencionalidad. Para que una intervención sea pedagógica debe haber una intención de producir algo en el otro, de movilizarlo y de impactar en él (Antelo, 2005).

Se presentan entonces dos momentos en este proceso: lo instituido y lo instituyente. Lo primero, entendido como la cosa establecida, legítima y considerada verdadera. Mientras que lo instituyente es aquella fuerza que irrumpe para generar cambios y modificar el orden establecido. La intervención pedagógica es la actividad que se ubica articulando ambas y que se orienta a generar procesos instituyentes (Remedí, 2004).

Para pensar en las intervenciones pedagógicas dentro del aula, propusimos una primera categoría, que se irá profundizando en relación con los posteriores niveles del análisis. Ésta es, la de idealidad necesaria. Nos referimos con ella, a una serie de propósitos que el docente aspira a alcanzar con sus intervenciones pedagógicas, ya sea en cuanto a procesos o en términos de producción que, si bien se adaptan al contexto, resulta necesaria a modo de horizonte. Frente a un grupo de estudiantes que se presenta heterogéneo y fragmentado, si el docente no tiene una idea clara del proceso educativo que quiere llevar adelante a largo plazo, corre el riesgo de no generar un espacio de reflexión y formación.

En estas circunstancias, una buena práctica docente propuesta es la de compartir en el espacio áulico el propósito a mediano o largo plazo que se quiere alcanzar, en términos de producción. El objetivo es el de aliviar cualquier tensión que pudiera surgir con los estudiantes en relación a las actividades que se espera que ellos puedan concretar.

## **ROL DOCENTE: UNA POSTURA DEL EDUCADOR FRENTE AL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y ÁULICO**

Como mencionamos en el apartado anterior, en la intervención pedagógica en un contexto áulico, subyace lo que llamamos la idealidad necesaria. Idealidad que se presenta a modo de horizonte, como aquello que queremos alcanzar y que guarda relación con lo utópico. Pensada desde el rol docente, podemos afirmar que es una toma de postura, como actor social, frente a la realidad que habita, tanto en su contexto histórico como en su contexto institucional y áulico. Es decir, que el acto de educar es un acto eminentemente político.

Ahora bien, frente a esta idealidad utópica, frente a este horizonte, nos encontramos con una realidad que nunca se presenta de manera transparente y armoniosa, sino más bien, todo lo contrario. Planteamos así, otra categoría, a la que llamamos realidad contingente. Refiere a que, de una u otra forma, los educandos siempre expresan multiplicidad de contingencias que tienen en la vida cotidiana y son significativas en la construcción de su subjetividad, generando una tensión explícita entre la idealidad y la realidad. Estas circunstancias atraviesan los sentidos que construyen y los modos en que se expresan en el aula, tanto a la hora de responder a las dinámicas que propone el docente, como al manifestar las problemáticas que los atraviesan o al relacionarse.

En este sentido, existen acontecimientos en el espacio áulico que exceden a la potencial acción docente. Es el caso de situaciones familiares, de violencia física o psicológica o consumos problemáticos de sustancias. Estos ejemplos no sólo generan una alteración en la integridad física de los estudiantes, sino que además modifica sus subjetividades en cuanto a la disposición a la hora de aprehender contenidos.

Estas problemáticas deben ser retomadas por un cuerpo de directivos o especialistas de la institución que permitirán considerar las acciones pertinentes a tomar en cada caso, además de revisar las limitaciones y las potenciales reformulaciones del diseño curricular.

Además, en el espacio áulico acontecen otras situaciones que pueden ser resueltas por la intervención docente a corto o mediano plazo. Por ejemplo: la relación entre compañeros, el cuidado de los materiales y las instalaciones educativas y las dispersiones regulares.

Ante estas situaciones específicas, se pueden retomar estas tensiones de forma de interpelar a los estudiantes y reducir la brecha entre idealidad y realidad. Entonces, se propone que el docente habilite espacios de expresión explícitos en donde se contemplen las problemáticas y no se interrumpa el proceso formativo.

Por último, existen otro tipo de contingencias, que alteran los tiempos de las dinámicas áulicas de forma sustancial. Ya sea por una actividad programada por la institución o por otro curso, estos percances generan un replanteamiento del diseño del día aunque con los estudiantes dentro del espacio áulico. En estos casos, se podrá revalorizar la actividad que se proponga, sea cual sea, con el objetivo de orientar a los educandos a través de nociones que se tenía pensado trabajar.

Estas son una serie de situaciones que podrían acontecer, en las que el docente tendría diferentes grados de intervención en ellas. Mientras que existen problemáticas que nos exceden, en tanto que no podemos intervenir de manera directa, como agentes significativos para producir un cambio, como lo son las cuestiones de violencia familiar, por ejemplo; también hay otro tipo de violencias que pueden estar aconteciendo en el espacio de la clase, entre estudiantes, en los que el grado de intervención docente, cambia.

Y en este sentido, hablamos de intervención como una acción que abre a la posibilidad. Contemplar estas situaciones nos permitirá, como educadores, generar otras instancias de conocimiento y construirlo de maneras diferentes.

### **PROPUESTA PEDAGÓGICA: ESCRIBIR EL PROYECTO, REDACTAR LO INCALCULABLE**

Entenderemos a la propuesta pedagógica en sintonía con lo que Alicia de Alba propone para definir la noción de curriculum. Como *“síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa e impulsada por diversos grupos y sectores, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser hegemónicos y otros tienden a resistirse (...) Síntesis a la cual, se arriba mediante mecanismos de negociación”* (De Alba, 1995: 60).

En este sentido, retomamos la importancia de la planificación escrita del proyecto áulico, ya que en él se expresan no sólo los caminos del recorrido a transitar, sino también las perspectivas político-educativas acerca del sujeto educador y educando, que subyacen en ella.

Así, construir un proyecto a través de la escritura es construir una vía posible, necesaria y compleja, en la que el docente se enfrenta consigo mismo y sus supuestos al momento de escribir.

Para analizar esta dimensión, propusimos la categoría interpelación ineludible. Ella remite a la necesidad de que la propuesta pedagógica esté siempre dispuesta a generar las condiciones de aprendizaje, acordes al universo vocabular de los estudiantes, para potenciar la significatividad del proceso educativo. A la hora de realizar una transposición didáctica, se debe tener en cuenta que la cotidianeidad de los estudiantes se encuentra atravesada por los avances tecnológicos y los usos digitales, no sólo en una dimensión técnica sino en la construcción de sus subjetividades. Además, se considera que uno de los incentivos para los estudiantes que concurren a una institución de Educación Formal es obtener la más alta calificación posible y acreditar la materia, lo que potencialmente genera que se priorice la obtención de una determinada nota numérica antes que su propio proceso formativo.

Es decir, teniendo presente la noción de intervención, como la necesidad de provocar algo en el otro en el orden de lo instituyente, el educador no debe renunciar a buscar los modos de interpelar a los estudiantes y de generar procesos educativos. Cuyos resultados posiblemente no se den en la inmediatez, quizás no los veamos o directamente no se produzcan nunca, pero a los que no podríamos, en nuestro rol docente, renunciar su búsqueda.

En este contexto, y a pesar de que no exista por parte de los educandos la recepción esperada, la propuesta en estos casos es que el diseño curricular debe estar sujeto a modificaciones que apunten a interpelar constantemente sus subjetividades. Estas deben ser pensadas en la planificación curricular inicial y luego de reconocer el contexto institucional, para luego adaptar el curriculum acorde a los sucesos que acontezcan.

Considerando las subjetividades tecnológicas se debería tener en cuenta que las dinámicas expositivas sean breves y con estímulos multiplataformas, además de que deben promover la interacción de los educandos en los soportes y entre ellos, ya que en su mayoría son usuarios y no mero receptores de los artefactos digitales.

A través de interpelaciones a sus propias prácticas y a sus consumos culturales, se pretende mantener la motivación en dinámicas de aprendizaje gradual de forma tal que no se acreciente la tensión entre realidad e idealidad.



## **EVALUACIÓN: DISPOSITIVO COMPLEJO Y SECUENCIADO QUE ARTICULA EL PROCESO FORMATIVO**

La evaluación puede ser considerada una especie de ogro estigmatizador desde algunas perspectivas. Sin embargo, no podemos negar que el acto de evaluar es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los espacios formales que requieren acreditación. Entonces, dar cuenta de ella como una dimensión de análisis de la propuesta pedagógica en su puesta en práctica, es justamente una manera de ponerla en discusión, con el fin de poder producir estrategias que sean constructivas en el proceso y no caer en un mero mecanismo de medición estandarizado.

Para entrar en el análisis propusimos una primer categoría a la que denominamos la hegemonía del número. Tiene que ver con la habitual metodología de acreditación numérica, como lógica institucional, que puede constituir una tensión con la intención del docente de evaluar el proceso pedagógico de manera cualitativa.

Las intervenciones generan procesos formativos que exceden la adquisición de contenidos programados, a partir de los condicionantes del espacio. Cada estudiante retoma de la clase cuestiones distintas que lo interpelan en diversos aspectos de su subjetividad. En este sentido, la tensión idealidad/realidad se explicita a partir de efectos formativos no planificados que se concretan en las prácticas o respuestas de los educandos. Estos tipos de aprendizajes son complejos de calificar de manera cuantitativa.

Si bien es necesaria una articulación final que sintetice los contenidos y los aprendizajes, evaluar a través de una producción podría involucrar a las estudiantes no sólo desde la dimensión teórica, sino además a través de sus prácticas y sus propias significaciones, lo que configura un proceso de aprendizaje más integral.

## **CONCLUSIONES**

En un contexto en el que las instituciones modernas se encuentran resquebrajadas, la escuela se presenta aún como la transmisora del acervo cultural por excelencia. En este sentido, analizar la propuesta pedagógica en sus múltiples dimensiones implica reconocerla como un

dispositivo relevante en este proceso de conservación y transformación que es lo educativo, en su sentido amplio.

Por otra parte, pararse a pensar en la propuesta pedagógica desde la tensión que se produce entre la idealidad y la realidad, significa situarse en el terreno de las contradicciones. Contradicciones a las que, en la vertiginosidad de la vida cotidiana, no podemos darles el tiempo de preguntarnos por ellas. Esta investigación es un intento en esa dirección.

La complejidad se profundiza cuando se piensa las mediaciones que, en la actualidad, atraviesan las intervenciones pedagógicas, ya de por sí humanas y políticas. La cultura digital propuso nuevas dinámicas de construcción de sentido que se modifican continuamente y tensionan con las lógicas de la institución moderna. La burocracia administrativa universitaria, los sistemas de evaluación, la priorización del conocimiento en formato papel, las clases expositivas e incluso la condición de presentismo físico son factores constitutivos de la educación superior tradicional que entran en conflicto con nuevos hábitos de interrelación.

De esta forma, la idealidad que proyecta el docente en su propuesta pedagógica se encuentra en inherente tensión con las situaciones materiales, simbólicas y humanas de la realidad. Partiendo desde la incapacidad de manipular las condiciones de recepción del conocimiento, se debe poner el foco en detectar aquellas rupturas de lo planificado y utilizar todas las herramientas que se tienen a disposición para no interrumpir el proceso formativo.

Además, el rol del docente debe contemplar una permanente y exhaustiva vigilancia epistemológica sobre los mecanismos en que produce conocimientos y las estrategias pedagógicas que escoge. Para ello, una acción fundamental es la de buscar la máxima exteriorización de su propia subjetividad, con el objetivo de poder analizar las condiciones de aprendizaje que establece en el espacio educativo.

En el mismo sentido, deberá plantear aplicaciones directas en la cotidianeidad de los estudiantes, con el objetivo de que los mismos prioricen los conocimientos teórico-prácticos en el marco de instituciones que clasifican el éxito según las calificaciones numéricas. La empatía para con el educando requiere planificar estrategias que le sean significativas, y para ello es fundamental pensar en las mediaciones y las problemáticas que lo atraviesan.

A su vez, y ante el deterioro de la legitimidad del docente como figura de autoridad, la promoción de una construcción colectiva del conocimiento fomentará una práctica

enriquecedora donde los estudiantes tengan en claro las metas y el sentido de su trayectoria educativa. Esto se circunscribe a la desconcentración de los saberes y al fácil acceso a incuantificables datos a partir del uso cotidiano de herramientas digitales.

### **BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA**

- ALLIAUD, A. (2017). *“Sobre las instituciones: las escuelas ya no son las que eran”*. Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós
- ANTELO, E. (2005). *“Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”*. *Educación: ese acto político*. Editorial del Estante dirigida por Graciela Frigerio y Gabriela Diker, México. Rescatado on line el 10/03/2018 en: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/incalculablecem.pdf>.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1992) *“Introducción y Consideraciones finales”*. *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. México, Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE-CINVESTAV 12.
- DAVINI, M. C. (2008) *“Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores”*. Buenos Aires: Santillana.
- DE ALBA, A. (1995). *“Currículum: crisis, mitos y perspectivas”*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. ISBN 950-9467-52-9.
- DUSSEL, I. (2014). *“¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital?”* Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Volumen 22, N° 24. DIE-CINVESTAV. México.
- NASSIF, R. (1982). *“Teoría de la educación”* Introducción. Cap. 3 y Cap.14. En Nassif, Ricardo. (pp.1724/65-79/247-266) Cincel-Kapelusz, Madrid.
- REMEDI, E. (2004). *“La intervención educativa”*. En Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Rescatado on line el 10/03/2018 en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf).