

# *Prácticas de la enseñanza y rol docente: Reflexión y propuestas con base en una experiencia*

*Prof. Natalia Vanesa Vozzi (UBA – UNLU)*

---

En el año 2012 comencé a dictar clases de filosofía para el profesorado universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. La asignatura se llama "Problemas éticos y filosóficos de la educación" y tiene como principal propósito promover una reflexión crítica desde una perspectiva ético-filosófica sobre cuestiones cruciales vinculadas con la práctica del ejercicio profesional en el campo de la educación atendiendo a su inscripción en el contexto de las sociedades complejas del s. XXI y el asumir la responsabilidad de seleccionar las herramientas teóricas para formar un posicionamiento ético-antropológico responsable y fundamentado sobre la función social de la educación y en especial de la Educación Física. Un cuatrimestre después, la Mg. Rosana Perrotti ofreció una capacitación docente de posgrado, en la modalidad de seminario taller titulado "El análisis de las prácticas de enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza." En ese seminario se proponía trabajar a partir de un registro de clase ya fuera por observación o por construcción de una memoria narrativa. Elegí trabajar sobre la primera clase que había dictado ese cuatrimestre, contaba con plan de clases, algunas notas de lo sucedido y mi capacidad de recordar reflexivamente lo que había acontecido en esas primeras clases. Por otra parte, esas clases trataban uno de mis textos favoritos "El existencialismo es un humanismo" de Jean Paul Sartre. Había muchos motivos para elegir relatar esa experiencia. Tanto es así que desde ese momento hasta hoy ese relato y futuras clases similares en estos dos años han sido objeto de indagación en otros trabajos de abordaje didáctico-pedagógico en el postítulo de Enseñanza y Tecnología del Ministerio de Educación de la Nación.

El presente trabajo ancla tanto en mi experiencia docente como en mi experiencia como estudiante de estos cursos, por lo cual, a pesar del tratamiento conceptual de algunos puntos he elegido presentarlo como relato de experiencias. Más allá de las especificidades de estas clases, la intención es incentivar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la filosofía en general y de la ética en particular en carreras no filosóficas. Respecto de esto asumo que muchos/as de nosotros/as aquí coincidiremos en que enseñar filosofía como materia de marco general de otras especialidades implica el desafío de generar un vínculo particular entre los/las estudiantes, la disciplina y el/la docente de modo de poder construir un aprendizaje significativo en un área que, generalmente, les resulta ajena tanto por el interés como por el conocimiento o experiencia previos a la misma,

presentándose problemas de motivación que agudizan los problemas de interpretación y de práctica académica propias de la disciplina. Sumado a esto, la responsabilidad de ser docentes en nivel terciario técnico o de formación docente implica repensar constantemente nuestra práctica de enseñanza no sólo por los contenidos filosóficos sino también por la formación profesional de los/as estudiantes.

El análisis del relato focaliza en las prácticas de enseñanza al entender que como docentes es el mejor espacio en el que podemos intervenir para mejorar las condiciones en las que los/as estudiantes desarrollarán sus procesos de aprendizaje y construirán sus herramientas de trabajo profesional como futuros docentes. A partir de aquí se pensarán tanto la selección de materiales, las actividades para el aula y el uso de herramientas tecnológicas y espacios virtuales de trabajo, entre otros elementos. Sin embargo, todo esto toma sentido al reflexionar sobre el rol docente y el vínculo con los/as estudiantes.

### › **Análisis del relato de experiencia**

El trabajo inicia con el análisis de un relato autobiográfico-observacional –registro propio- de una primera clase de Problemas Éticos y Filosóficos de la Educación para el Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján<sup>1</sup>.

El relato y la experiencia docente en dicha institución permiten identificar una serie de dificultades repetidas año a año por los/as estudiantes de la materia, no muy diferentes a los que se observan en otras clases e instituciones: falta de motivación para el estudio y poco interés en los temas, dificultades para la lecto-comprensión y la redacción de respuestas claras y precisas en base a textos filosóficos, dificultades para el desarrollo del pensamiento abstracto y argumentativo y para el pensamiento práctico-reflexivo a partir del marco teórico trabajado. El aprendizaje resulta así poco útil, reproductor y funcional solamente a la acreditación de la asignatura.

Este diagnóstico constante me ha hecho reflexionar, en primer lugar, respecto de las estrategias que pudiera incluir en mis prácticas de enseñanza para mejorar esta situación. Debía pensar cómo propiciar un aprendizaje significativo, valioso y auténtico, que respondiera a las demandas de “saber hacer” y no a la costumbre de “saber decir” con la que siempre nos enfrentamos en materias de raíz teórica pero con propósitos de práctica reflexivo-argumentativa.

También me obligó a reflexionar sobre mi presupuestos respecto de lo que un docente o futuro docente espera de sí mismo, la vocación que tiene y las responsabilidades que elije asumir y en relación con esto que papel podía jugar como docente frente a quienes se resisten a asumir la docencia como una responsabilidad pedagógica y no sólo como un trabajo.

---

1 La memoria de clase puede leerse en el siguiente link:  
<https://www.dropbox.com/s/yj7p93gq45bb2o9/MEMORIA%20DE%20CLASE.docx?dl=0>

## › **Repensar los recursos para propiciar el aprendizaje**

En las encuestas realizadas en la primera clase y durante el trabajo en el aula quedaron en evidencia las dificultades de lectura y escritura, la poca participación en las reflexiones y puestas en común –no por timidez quizás sino por no saber qué aporte se espera que digan-. Son entonces dos aspectos a abordar simultáneamente en clase.

Tenía elaborada una guía de preguntas que era necesario revisar, la misma incluía preguntas de inicio que motivaban la reflexión sobre los conceptos a trabajar en base a la experiencia de vida de los/as estudiantes, preguntas teóricas prácticamente lineales que le permitieran a los/as estudiantes focalizar los núcleos temáticos de los textos a trabajar, y preguntas reflexivas al final para poder poner en práctica la reflexión sobre los conceptos aprendidos vinculándolos nuevamente con la realidad en general, con la práctica docente en particular y con otros autores. Estas guías tienen el doble objetivo de acompañar el trabajo del tema y el texto en clase y en las clases, procurar la autonomía de los/as estudiantes y acompañarlos mejor en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, de poco sirven ante la negativa de leer (en clase y en los domicilios) y la falta de material para trabajar. Revisarlas, volverlas más significativas, incluir preguntas abiertas y trabajar más sobre la reflexión que sobre la comprensión del texto podría ser una pauta, pero insuficiente.

Planificamos proyectos de tutorías presenciales y espacios de consulta en el campus digital como apoyo. Con esto se pretendía reforzar a quienes percibieran dificultades de lecto-comprensión, de redacción y de expresión. Muchas veces las aulas repletas, los horarios acotados, los programas y cronogramas pautados y los espacios de trabajo no son los ideales para poder acompañar a quienes presentan estas dificultades y no pueden seguir el ritmo de una trayectoria tradicional de nivel terciario/universitario. Las clases y los foros de consulta y discusión propuestos anclan en los conceptos de ubicuidad del aprendizaje, amplitud espacio-temporal del aprendizaje, aprendizaje cooperativo y colaborativo, y buscan acompañar en la diversidad de trayectorias de aprendizaje que cada estudiante presenta en la materia a partir de las dificultades de aprendizaje y de la vida cotidiana como son la falta de tiempo para estudiar, la inasistencia, el “atraso” respecto de la secuencia didáctica planificada por la cátedra u otros problemas personales que les impiden tener éxito en la cursada si sólo se apela a la modalidad tradicional. Aunque docentes y estudiantes coincidimos en que las condiciones institucionales tradicionales imponen ritmos acelerados y contenidos inabarcables para quienes trabajan además de estudiar o tienen dificultades de aprendizaje, estos espacios que pretendían subsanar estas dificultades, estuvieron prácticamente deshabitados.

## › **Repensar los propósitos del aprendizaje**

En la encuesta que relato en la memoria de clase retomo que a muchos estudiantes parecía darles lo mismo si hablamos de libertades o de chupetines. Durante casi toda la cursada la mayoría era apática, mi sensación era que solo les interesaba dar el presente o a lo sumo saber qué quería yo que dijeran para aprobar, cosa que no iba a suceder porque los trabajos prácticos eran de aplicación y argumentación. Solo cinco o seis parecían estar siguiendo el ritmo de la clase, reflexionando juntos. Hacia el final de la clase me sentía un poco impotente por no lograr despertar el entusiasmo y un poco molesta viendo en los/as estudiantes el reflejo de un perfil docente que no me agrada, el del que cumple con lo necesario y no le interesa reflexionar sobre sus responsabilidades y elecciones; algo que me parece muy triste especialmente en personas cuya vocación es formar a otras personas y en eso a sí mismo. Quizás no era esa su vocación, ya lo iba a descubrir cuando leyera la actividad diagnóstica y a lo largo del cuatrimestre. En relación a todo esto evalué que, para quienes tenían intenciones de aprender algo de filosofía y reflexionar sobre la práctica docente, las clases venían bien pensadas; la dificultad estaba, para mi tarea, en motivar a quienes se anotaron en una carrera docente por no estudiar otra cosa o porque confunden ser profesor de educación física con ser entrenador o deportista, no porque estas profesiones no sean buenas sino porque en la universidad se ofrece una formación diferente no sólo docente sino de investigación y este es un profesorado universitario. Comprendí por qué no estaban interesados en la propuesta y por qué no estaban dispuestos a adquirir las herramientas de trabajo que se proponían, lo que no pude dilucidar es qué hacer para que, ya que eligieron estar aquí y tenían que cursar la materia, pudieran hacerlo con un poco de interés.

El problema es básicamente la falta de interés y de motivación y la pregunta cómo revertir esa falta desde las prácticas de la enseñanza, que es la herramienta que tenía en mis manos. Era necesario que el espacio de trabajo en la materia filosófica fuera percibido como un espacio constructivo y el contenido de la materia como necesario para la función docente para la que se preparan; y que los/as docentes de la materia fuéramos percibidos como acompañantes en la construcción de conocimiento. La calidad educativa que aporta el aprendizaje filosófico en esta materia no está dada por la dificultad temática o de los textos a abordar sino por la capacidad de reflexión y argumentación sobre la educación y los contenidos a reflexionar que pueden adquirir durante la cursada. Nuestros estudiantes ya conocen las teorías constructivistas, dicen adherir a ellas, conocen su significatividad, sin embargo, a la hora de estudiar son en su mayoría pasivos, pretenden aprobar repitiendo contenidos o simplemente asistiendo a clase. Al hacerles notar esto, reflexionan en el momento pero no pueden escapar a la costumbre instituida durante más de diez años de trayectoria escolar, las costumbres de enseñanza y aprendizaje arraigadas: lo que los/as estudiantes esperan que pase, lo que están dispuestos a hacer. Para cambiar esto se requiere trabajar en los procesos metacognitivos del aprendizaje, que tomen conciencia de qué tipo de conocimiento están construyendo y para qué, que puedan percibir sus propias dificultades y errores como parte del aprendizaje. Elegí reflexionar sobre los objetivos que el programa proponía para que pudieran pensarlos y adoptarlos para sí mismos, darles un sentido y comprometerse consigo mismos y su formación como docentes. En la clase aparecen algunas reflexiones, no

muchas, pero falta la conexión entre esta metareflexión sobre el aprendizaje y el aprendizaje concreto.

### › ***Trabajar el rol docente y el vínculo con los/as estudiantes***

Quienes amamos la filosofía y el filosofar buscamos ser como Sócrates, como el tábano que despierta al adormecido caballo, como la comadrona que ayuda a parir las ideas de sus discípulos, como el dialogante que pregunta y repregunta, como el filósofo que considera que la falta del virtud radica en la falta de un conocimiento arraigado y real respecto de las cosas.

Sin buscar crear un vínculo como el de Sócrates y sus discípulos, actualizando la propuesta y adaptándola a la academia actual, bastante lejana al ideal platónico, debiéramos preguntarnos: ¿Cómo tomar este rol en dos horas de clase semanales en un cuatrimestre y con 8 temas para dar en 13 semanas? ¿Cómo generar el vínculo de confianza necesario para la expresión sincera de pensamientos que serán siempre suficientemente incompletos como para necesitar ser repensados, para evitar el horror al error y la duda como disparador, los silencios como espacios reflexivos y no como pérdida de tiempo? ¿Cómo motivar en estudiantes de educación física –y de otros profesados de disciplinas no filosóficas- la reflexión sobre su propia práctica, sobre los supuestos, los valores, los deberes que se están comprometiendo a adoptar como docentes -los que marca la ley, los que impone la costumbre, los que adoptarían autónomamente como propios? ¿Cómo lograr que valoren sus propias tomas de posiciones como para que estén interesados en aprender a expresarlas oralmente y por escrito, a argumentarlas y defenderlas frente a posiciones contrarias y a sostenerlas en la práctica docente como compromiso ético-político; que realmente aprendan teorías pedagógicas críticas y las asuman como estudiantes primero y como docentes después?

Para que los propósitos de enseñanza, los propósitos disciplinares y pedagógicos y los propósitos ético-políticos que me propongo como docente y que el programa de la materia que dicto y al que adhiero proponen puedan hacerse efectivos, los/as estudiantes también debieran poder hacerlos propios y elegir a sus docentes como guías. Para que nos elijan necesitan conocernos, creer en nuestro compromiso hacia su formación, vivenciar que nos une un compromiso ético hacia ellos/as, de responsabilidad pedagógica y humana. Que logren este compromiso hacia ellos/as mismos como estudiantes y como futuros docentes. Recuerdo que en el curso que dictó Rosana Perrotti me costó asumir esto como estudiante suya del curso-taller que motivó este trabajo, dedicó varias clases y espacios a generar este contexto –mientras yo por dentro pensaba que cuándo íbamos a estudiar el contenido-, pero en un momento comprendí –aprendí-, vivencié que el contenido había estado ahí todo el tiempo y lo había aprehendido. Contaba con la ventaja de que teníamos intereses comunes y venimos de áreas afines, pero ¿Cómo alcanzar algo similar con multitudes de estudiantes que ven nuestra materia como “filtro”?

Trabajando el vínculo en clase, en los foros, en las tutorías, reflexionando sobre nuestros mutuos propósitos de enseñanza –de aprendizaje. Pero como todo vínculo, es de a dos... Los recursos propuestos, los espacios virtuales y presenciales abiertos, las actividades a trabajar hablan de una apertura hacia el vínculo, de un posicionamiento pedagógico de andamiaje y acompañamiento al que no estamos dispuestos a renunciar para facilitar un falso aprendizaje sino que buscamos reforzar reflexionando sobre nuestras prácticas y buscando nuevas estrategias.

### › ***Breves conclusiones y esperanzas***

Es evidente que este trabajo generó en mí más inquietudes que respuestas, más desazones que entusiasmo, pero el compromiso que los docentes solemos asumir no nos permite dar una respuesta desalentadora y resignada. En la enseñanza de educación superior debemos garantizar educación de calidad académica y ético-política a nuestros/as estudiantes, por ellos/as y como una forma de procurar también que ellos/as lo hagan a futuro con los/as suyos. Pensar y asumir un nuevo rol como educadores, el de acompañantes, el de motivadores, el de “tábanos” es uno de los principales desafíos para transformar la educación tradicional en una educación en base a estos propósitos, aunque tal vez un poco reñido con las exigencias, recursos, y condiciones institucionales.

## Bibliografía

- Aiello, M. (2005) "Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. Educere. Revista Venezolana de Educación, año 9, Nº 30. pp 329-332
- Anijovich, R. y otras (2009), *Transitar la formación pedagógica, dispositivos y estrategias*, Ed. Paidós, Buenos Aires; Cap. 3 "La observación: educar la mirada para simplificar la complejidad" pp. 59-82 y Cap. 4 "Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida" pp. 83-99
- Coll, César (2009), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI.
- Dussel, Inés (2009). "Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela", conferencia en *Virtualeduca* 2009. Disponible en: [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf) (última consulta: febrero de 2013).
- Dussel, I. (2011). "Aprender y enseñar en la cultura digital" en <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- Edelstein, G. (2002) "Problematizar las prácticas de la enseñanza" en *Revista Alternativas. Educación Superior, Antecedentes y Propuestas Actuales*, Año 7, Nº 26 Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Laboratorio de Alternativas Educativas, pp. 177-190
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*, Ed. Paidós, Buenos Aires, "Introducción: las prácticas de la enseñanza en los procesos de formación" pp. 15-22
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 30 de diciembre de 2013 desde [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)
- Gentilli, Pablo (coord.) (2000) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Bs. As. Santillana.. Presentación y cap. 1
- Herrera, Diego (2011) *La calidad como compromiso docente, entrevista a Carlos Piana en UNIPE (2011): "Qué significa calidad educativa". Cuadernos de discusión #3. Unipe: Editorial Universitaria, Buenos Aires*
- Litwin, E. (2008) *El oficio de Enseñar, condiciones y Contextos*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Cap. 2 "Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes" pp.23-42
- Merieu, P. (2013) "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica", Conferencia pronunciada en Buenos Aires el 30 de octubre de 2013, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Souto, M. y Mazza, D. (2000a) "El análisis didáctico multireferenciado. Un propuesta" Ficha nº1 *Encuadre metodológico, Didáctica 2, FFYL, UBA, Bs. As.* pp. 55-68
- Souto, M. (2000b) "Nuevas perspectivas acerca de la observación de las clases" Ficha nº1 *Encuadre metodológico, Didáctica 2, FFYL, UBA, Bs. As.* pp. 45-53
- Terigi, Flavia, "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares". Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Disponible en: [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf) (última consulta: agosto 2012).
- Vozzi, N. y Zelaya G. (2010) "El mito de la dificultad de aprender filosofía. Reflexiones sobre la enseñanza en educación superior", en Cerletti, A. y Couló, A. C. (comp.). *Enseñar Filosofía. Enfoques y*

propuestas. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, 2013