

JORGE STEIMAN

Colección Educación, crítica & debate

# Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–



MIÑO y DÁVILA  
EDITORES

**Colección**

**Educación, crítica & debate**

---

Jorge Steiman

# Las prácticas de enseñanza

–en análisis desde una Didáctica reflexiva–

MIÑO y DÁVILA



**Edición:** Primera. Noviembre de 2018

**ISBN:** 978-84-18095-31-3

**IBIC:** JNMT (Formación Docente)

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Eduardo Rosende

© 2018, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



**dirección postal:** Tacuarí 540 (C1071AAL)

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

**tel-fax:** (54 11) 4331-1565

**e-mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)

**e-mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)

**web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

**redes sociales:** [@MyDeditores](https://www.facebook.com/MinoyDavila), [www.facebook.com/MinoyDavila](http://www.facebook.com/MinoyDavila)

# Índice

Presentación

## **CAPITULO 1**

Práctica social, práctica docente, práctica de enseñanza

Introducción

1. Las prácticas sociales
2. La práctica docente
3. Las prácticas de enseñanza
  - 3.1. Las prácticas de enseñanza en la práctica docente
  - 3.2. Las prácticas de enseñanza de los docentes de la educación superior
    - 3.2.1. La institucionalidad en la que se inscriben las prácticas de enseñanza de la educación superior
    - 3.2.2. Las tradiciones que configuran las prácticas de enseñanza de la educación superior
    - 3.2.3. Los mitos que configuran las prácticas de enseñanza de la educación superior
  - 3.3. Las prácticas de enseñanza de los estudiantes que cursan unidades curriculares que incluyen PPS (Prácticas Profesionales Supervisadas)
4. Las prácticas de aprendizaje
  - 4.1. La situación de aprendizaje en la educación superior
  - 4.2. El estudiante en situación de asumir prácticas de enseñanza

Extroducción

## **CAPITULO 2**

Práctica y teoría en la formación de la educación superior

Introducción

1. La relación de la práctica con la teoría
2. Conocimiento teórico y conocimiento práctico
  - 2.1. Conocimiento teórico

2.2. Conocimiento práctico

### 3. Una epistemología de la práctica

3.1. La racionalidad desde la que se concibe la práctica

3.2. Enseñar y aprender en la práctica

Extroducción

## **CAPITULO 3**

### Las prácticas reflexivas

Introducción

#### 1. Práctica y reflexión

1.1. Dewey y la “reflective action”

1.2. Donald Schön y la reflexión “sobre” y “en” la acción

#### 2. La reflexión y el análisis sobre la propia práctica

2.1. La investigación sobre la práctica

2.2. La reflexión y el análisis sobre la práctica

2.2.1. La experiencia y la reconstrucción crítica

2.2.2. Reflexión y análisis

#### 3. La situación y las herramientas para la reflexión y el análisis sobre la práctica

3.1. La situación de reflexión y análisis

3.2. Las herramientas para la reflexión y el análisis

Extroducción

## **CAPÍTULO 4**

### El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza

Introducción

#### 1. El análisis de las propias prácticas en dimensión didáctica

1.1. La clase

1.2. Pensar la clase a dar

1.2.1. Las categorías didácticas en el “pensar” la clase

1.2.2. Pensar la clase: la progresión del sentido y la progresión del formato

1.2.3. El análisis didáctico de la clase

#### 2. El análisis didáctico de las propias prácticas de clase

2.1. Captar la unidad de sentido de la clase

2.2. Encontrar indicios e identificar las recurrencias didácticas

2.3. Interrogar las decisiones

2.4. Develar las representaciones y los supuestos subyacentes

2.5. Interpelar la racionalidad subyacente

Extroducción

## **CAPÍTULO 5**

### La formación práctica

Introducción

#### 1. El currículum universitario

1.1. Currículum y escolarización

1.2. El currículum universitario desde los aspectos estructurales-formales: los componentes de los planes de estudio

#### 2. Las unidades curriculares de prácticas en un plan de estudio

2.1. La formación práctica

2.2. La PPS (Práctica Profesional Supervisada) en los planes de estudio: el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación

2.2.1. La modalidad curricular de las PPS

2.2.2. Las intencionalidades manifiestas en torno a las PPS

2.2.3. La epistemología de la práctica

#### 3. La práctica y el practicante

3.1. El practicante y la escritura sobre la práctica

3.2. El practicante y el análisis de la propia práctica

Extroducción

Bibliografía citada

# Índice de poesías

Dicotomía incruenta (Oliverio Girondo)

Fantasmas (Jorge Steiman)

Si alguna vez (Jorge Steiman)

Adivinanza (Jorge Steiman)

Inevitablemente vos (Jorge Steiman)

12 (Oliverio Girondo)

Usted (Jairo Aníbal Niño)

Silencio (Jorge Steiman)

Sábado (Jorge Steiman)

Caramelo (Jorge Steiman)

¿Cómo se pasa al otro lado del espejo? (Jairo Aníbal Niño)

Gente (Hamlet Lima Quintana)

Las condiciones de una vida (Jorge Steiman)

Sin redes abajo (Jorge Steiman)

Ahí (Jorge Steiman)

La mesa (Hamlet Lima Quintana)

Cómo hacer un barco (Julio Leite)

La ventana (Jorge Steiman)

Son solo métodos (Jorge Steiman)

Cómo hacer un pan (Julio Leite)

Andrea (Juan Gelman)

¡Ah! (Jorge Steiman)

Cuestión de escarbar (Jorge Steiman)

**Cofres** (Jorge Steiman)

**Cosas** (Juan Gelman)

*A Emma, Manuel, Facundo, Bautista, Juana, Francisco,  
Guadalupe.*

*Y a todas las hojas de este árbol que aún están por  
nacer.*

# Presentación

A mediados de los años setenta, por un hecho fortuito, la lectura de *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire me vinculó al campo de la educación. Por ese entonces yo era un incipiente estudiante de la carrera de Arquitectura y jamás había pensado que el campo educativo podría ser mi campo de trabajo. Esa lectura cambió mi futura vida profesional por completo. Por eso, entre mis tesoros favoritos, está ese libro con la firma auténtica de Don Paulo rubricada con tinta azul de birome.

Cambié el tablero y los lápices por el delantal y de la mano de las nuevas-viejas Escuelas Normales Superiores me convertí en maestro de escuela. Inmediatamente de haberme recibido ya me estaba anotando en las Ciencias de la Educación en la UNLZ. Diez años más tarde, el no-arquitecto se hacía si-pedagogo.

Apenas cuatro años después del egreso y solo contando con la experiencia de esa misma cantidad de años como Ayudante en Psicología del Aprendizaje, otro hecho fortuito vuelve a torcer mi destino. La docente a cargo de las dos cátedras de Práctica -Prácticas de la Enseñanza Media y Práctica de la Enseñanza Superior- pide una licencia a 15 días de haberse iniciado el cuatrimestre. A las corridas y de

apuro y, bajo solo el pedido de organizar la inserción de los estudiantes en las escuelas de prácticas, me nombran JTP. La profe-colega nunca volvió y yo me quedé ahí, lo que se convirtió, a la postre, en el comienzo de mi itinerario profesional en el campo de la Didáctica. Años más tarde las Didácticas y las Prácticas se juntaban por una modificación en el plan de estudios y la Didáctica IV pasó a ser “mi” cátedra como interino hasta que el concurso me convirtió en ordinario.

Hay un tercer hecho fortuito que tiene que ver fuertemente con mi vida profesional. Un sábado a la mañana, caminando las calles de Adrogué, donde vivo, me cruzo con un ex compañero de la escuela primaria: Carlos Ruta, por entonces, Secretario Académico de la UNSAM. No quiero abusar con detalles, solo les diré que esa charla fue mi puerta de ingreso a la UNSAM donde desarrollo la mayor parte de mi tiempo profesional didactando.

No niego algún mérito de mi parte y no quisiera tributar a la falsa modestia pero, sin duda, en mi vida profesional (en la otra también pero se los contaré en otro libro) la suerte estuvo de mi lado.

La formación que recibí en el grado solo concebía la Didáctica ligada a los postulados del conductismo. Pero ya entonces, cuando la Didáctica me tomó de la mano como docente universitario por primera vez, la línea teórica de la práctica reflexiva daba sus primeros pasos para convertirse en un nuevo punto de vista teórico de la disciplina.

Desde entonces y hasta el presente, he transitado la vida profesional reflexionando acerca de las temáticas de la enseñanza en contextos de educación superior en la que también se inscribió mi propia práctica.

Este libro es, en parte, el resultado de ello: la sinfonía de mis propias preguntas, la búsqueda de respuestas a algunos interrogantes, la sistematización de las reflexiones que fui entretejiendo, los aportes que pude hacer al campo desde la mirada del que investiga, del que enseña, del que aprende.

Cuando presenté *Más Didáctica* (2008) deseé públicamente que mi próximo libro fuera de poesía. No pudo ser. Pero no perdí las intenciones, ni las mañas. Entonces -me dije- si no me es posible publicar poesías, éstas estarán en mi próximo libro de Didáctica.

Parece haber llegado ese tiempo. Este es un libro de Didáctica que incluye mis propios poemas y los de algunos poetas que me conmueven. Porque la literatura abre puertas y de eso trata este libro.

Así nació *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-*, un libro que escribí en cinco capítulos desde el ensamble de los distintos estilos que yo quería darle: por momentos de ensayo, por momentos de informe de mis propias investigaciones, por momentos de lirismo poético.

El libro tiene una estructura uniforme. Cada capítulo tiene una entrada al tema en cuestión de la mano de un poeta bajo el título "Introducción". No es una entrada muy

formal, más vale es una manera de adentrarse desde esos otros lugares que no son los que habitualmente recorreremos desde una formalidad temática. De la mano del poeta, hago explícitas las razones por las cuales elegí esa poesía para empezar ese capítulo. Luego, en cada uno de los grandes títulos que lo conforman y que se demarcan numéricamente como 1, 2, 3 o 4, hay una poesía mía. Si Uds. me preguntan si esa poesía tiene alguna relación con el título en cuestión, la respuesta es sí. Pero eso no está explícito y dejo, como corresponde al género poético, que cada lector tome, si quiere, la poesía como un texto propio. Cada capítulo tiene una salida del tema, bajo el título “Extroducción” que no es una conclusión, ni una síntesis, ni un cierre formal del tema. Es una manera informal de salir, más cercana al “*quedémonos pensando*” que al “*mirá lo que pensé*”. Y ahí vuelve el poeta que acompañó la “Introducción”.

En el capítulo 1, de la mano de *Oliverio Girondo*, conceptualizo las nociones de práctica social, práctica docente y práctica pedagógica y planteo los atributos que son propios de las prácticas de enseñanza. Consideradas como un tipo particular de práctica social, me centro luego en las características que adquieren en la educación superior y me detengo en tres cuestiones: la institucionalidad de esas prácticas, las tradiciones que las traccionan y los mitos que las condicionan. El capítulo finaliza con la caracterización de las prácticas de aprendizaje en la educación superior describiendo más que

al sujeto, a la situación en la que se concretan, preparando así el escenario en torno a las PPS (Prácticas Profesionales Supervisadas) como experiencias de aprendizaje. Este capítulo incluye cuatro poemas míos: “Fantasmas”, “Si alguna vez”, “Adivinanza”, “Inevitablemente vos”.

El capítulo 2, acompañados por *Jairo Aníbal Niño*, comienza dimensionando la temática que ocupa a este trabajo desde un análisis de las relaciones entre práctica y teoría. Ello me llevó a la necesidad de plantear las diferentes concepciones asignadas a la práctica y presento entonces mi posicionamiento al respecto. Las nociones de conocimiento teórico y práctico y sus caracterizaciones como dos tipos de conocimiento interdependientes en la formación profesional ocupan las siguientes líneas de este capítulo. Finalmente, me pregunto por el aprendizaje en la práctica y en ello, particularmente, el del conocimiento práctico. Para ahondar esta cuestión analizo posiciones referidas a una epistemología de la práctica y los tipos de racionalidad que las sostienen. El capítulo finaliza con una justificación referida a la necesidad de convertir a las experiencias de práctica en genuinas situaciones y escenarios de aprendizaje. Hay tres poesías mías intercaladas: “Silencio”, “Domingo”, “Caramelos”.

La entrada al capítulo 3 la hace *Hamlet Lima Quintana*, un capítulo que hace centro en la práctica reflexiva. Parto de las relaciones entre práctica y reflexión desde dos clásicos en los que me referencio: John Dewey y Donald Schön. Realizo algunas distinciones teóricas entre la

investigación, el análisis y la reflexión sobre la práctica y finalizo presentando la descripción de los escenarios y herramientas que se pueden utilizar en situaciones de análisis de las prácticas de enseñanza. El capítulo incluye mis poesías: “Las condiciones de una vida”, “Sin redes abajo”, “Ahí”.

En el capítulo 4 celebra *Julio Leite*. Me centro en el análisis de la práctica desde una mirada didáctica: el eje se posiciona en el análisis de las propias prácticas de enseñanza. Como éstas se concretan en situaciones de clase, me detengo a analizar el sentido del término para desde allí, y con carácter propositivo, presentar por un lado un esquema explicativo de aquello que entra en juego al momento de “pensar la clase”; y por otro, algunos caminos posibles para analizar didácticamente la propia práctica de enseñar en situaciones de clase. Lo mío de poeta va con: “La ventana” y “Son solo métodos”.

*Juan Gelman* da la entrada al capítulo 5 que vincula las prácticas con la formación desde la perspectiva del currículum formal. Realizo un primer análisis de las relaciones entre el currículum y la escolarización para, desde ese contexto, ahondar en la presencia de la estructura formal del currículum a través de los planes de estudio. Luego me centro en las unidades curriculares de PPS en un plan de estudio y hago una primera presentación analítico-interpretativa con eje en las prácticas en las carreras con regulación estatal. El capítulo incluye resultados de mi investigación en torno a la presencia de

las PPS en los planes de estudio de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Presento el análisis e interpretación al respecto considerando tres cuestiones. La primera de ellas es la modalidad curricular que adquieren las PPS en donde describo las características curriculares con que han sido previstas haciendo hincapié en el lugar que se les asigna en el plan de estudio y las modalidades de concreción que adquieren. La segunda cuestión es la de los sentidos asignados a las PPS, para lo cual analizo las manifestaciones explícitas que se encuentran en las intencionalidades, los contenidos y/o las obligaciones académicas de las PPS para construir los casos que presento y que dan cuenta de diferentes modos de concebir las prácticas. Finalmente, la tercera temática que abordo es la epistemología de la práctica, para lo cual analizo transversalmente cada plan de estudio identificando especialmente qué epistemología y particularmente qué referencias al conocimiento teórico y al conocimiento práctico, se enuncian. Construí una casuística al respecto, que entiendo puede ser utilizada como marco de referencia para analizar las PPS en cualquier plan de estudio de cualquier campo profesional. En este capítulo incluí también algunas narrativas de estudiantes practicantes referidas al contenido de la reflexión sobre la práctica antes y después de dar su clase. “Ah”, “Cuestión de escarbar” y “Cofres” recorren el interior de este capítulo.

Como verán, queriendo escribir un libro de poesías, salió uno de Didáctica. Capaz que fue cuestión de suerte también. Bienvenidos a estas páginas.

# CAPITULO 1

## Práctica social, práctica docente, práctica de enseñanza

### Introducción

#### **Dicotomía incruenta**

*Siempre llega mi mano  
más tarde que otra mano que se mezcla a la mía  
y forman una mano.*

*Cuando voy a sentarme  
adviento que mi cuerpo  
se sienta en otro cuerpo que acaba de sentarse  
adonde yo me siento.*

*Y en el preciso instante  
de entrar en una casa,  
descubro que ya estaba  
antes de haber llegado.*

*Por eso es muy posible que no asista a mi entierro,  
y que mientras me rieguen de lugares comunes,  
ya me encuentre en la tumba,  
vestido de esqueleto,  
bostezando los tópicos y los llantos fingidos.*

Oliverio Girondo

No recuerdo cuando fue la primera vez que me encontré con Oliverio Gironde. Pero sí recuerdo, aún hoy, las sensaciones que me provocó la lectura de sus poemas: primero la incredulidad de sentir que fue un poeta de otro tiempo, no de la década de 1920 sino de un futuro mucho más cercano a este presente; después, la familiaridad de poder conversar con quien habla desde las veredas, las locuras cotidianas (propias y ajenas), la pasión.

La mejor biografía (¿biografía?) que leí de Oliverio fue la de Juan Sasturain. Él dice que es el mejor poeta argentino del siglo XX y que leerlo es una experiencia que te cambia la vida, que te deja diferente de cómo te encontró, que te reconcilia con la poesía aun a quienes los textos poéticos les provocaron desconcierto, rechazo, alergia o fastidio: Gironde se entiende y se disfruta.

Cuando me topé con “Dicotomía incruenta” ya había leído a Bourdieu. Y lo primero que pensé es que ese era un poema bourdieuano: un cuerpo que no es solo el propio sino todos los cuerpos, todas las hexis; una casa a la que se llega ya habiendo llegado, una muerte que se muere no habiéndose muerto. Desde mi propio mundo en rima, leo en Oliverio la noción de habitus.

¿Quién sabe si Pierre Bourdieu leyó alguna vez la poesía de Oliverio Gironde? O más aun, ¿quién sabe si a Pierre Bourdieu le gustara la poesía?

En *Autoanálisis de un sociólogo* (2006), tal vez la única biografía (¿biografía?) autorizada del francés, no aparece al respecto indicio alguno. Claro que, un Bourdieu que descrea de las autobiografías, “*género convencional y engañoso*” afirma, prefiere enfatizar lo que el texto es en esencia: un socioanálisis de sí mismo, una interpretación del propio yo en el contexto de

las fuerzas sociales que han hecho de ese yo, un yo social. Este autosocioanálisis, continuación sobre el sí mismo de *El oficio de científico* (2003), es una reflexión sobre su práctica como investigador. Pero nada dice de la poesía de Oliverio.

Es bien cierto. Tanto como que Oliverio hubiera sido un buen par para escribir juntos el “Autosocioanálisis de un poeta”.

En *Antología de la Poesía Argentina Moderna* (1931) Oliverio se presenta a sí mismo recordando con ironía su propia historia: un niño hermoso y rubicundo experto años más tarde en las artes de las carambolas. Y con la nostalgia de haber perdido parte de su vida, nos cuenta que rompió papeles hasta que publica en 1922 algunos de los que se salvaron en *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* (1968). Al momento de esa primera edición, aún faltaban ocho años para que naciera Pierre Bourdieu.

Es bien cierto. Tanto como que Bourdieu hubiera sido un buen par para escribir juntos “Veinte poemas para ser leídos desde el campo social”.

Pero vamos a lo nuestro. Este capítulo no trata sobre Bourdieu ni sobre Oliverio... Pero necesitamos a ambos para abrir esta primera puerta que nos lleve hasta la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñar en la educación superior. Porque el arte, cualquiera fuere, siempre abre puertas.

## **1. Las prácticas sociales**

### **Fantasmas**

*Vinieron solos, pero vinieron,  
son los fantasmas frecuentes.  
Esta vez no susurran al oído,  
están a los gritos y peleando.*

*Están queriendo anudar sus soles  
a mi endeble estructura ósea.  
Están queriendo incrustar sus gemas  
en mi incruenta musculatura sana.  
Vinieron solos, sobrevivientes  
de las historias no contadas.  
Están burlones como bufones  
y están sedientos de relatos.  
Se asoman, se muestran,  
son los fantasmas en ciernes.  
Se mofan, se afrentan,  
son los fantasmas que vienen.  
Pretenden quedarse aquí  
y nadie los ha invitado.*

Jorge Steiman

Quiero presentar, en primer lugar, un marco conceptual de referencias en un desarrollo que va de lo general a lo particular, con inicio en el concepto de práctica social de Bourdieu para circunscribir luego, dentro de ellas, a las prácticas de enseñanza. Este marco permitirá en los capítulos subsiguientes, centrarnos en las prácticas reflexivas y plantear la relación entre práctica, reflexión y enseñanza que es el eje central de este libro.

Si asumimos la práctica docente como una práctica social, inevitablemente debemos referenciarlos en la perspectiva sociológica de Bourdieu. Las prácticas sociales son el producto de un interjuego entre *las condiciones sociales objetivas* en que se desarrollan las prácticas y el *agente social* que las produce. Desde esta postura, el agente no es rescatado en tanto

individuo sino como *agente socializado*, al portar una historia social *hecha cuerpo* (Bourdieu, 2007). En esta lógica la docencia se presenta como un colectivo *socializado*.

Se trata de la percepción de la relación individuo-sociedad como relación construida, no dada, entre las dos formas de existencia de lo social: *lo social hecho cosas* (estructuras sociales externas-condiciones objetivas) y *lo social hecho cuerpo* (estructuras sociales internalizadas- lo incorporado al agente).

Para Bourdieu, las estructuras sociales externas se refieren a espacios en los que se da un juego social, históricamente constituidos, y en los que se identifican unas instituciones específicas con leyes de funcionamiento propias. Por otro lado, las estructuras sociales internalizadas refieren a uno de los conceptos claves del francés: los habitus: “(...) *sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones*” (Bourdieu, 2007, p. 86).

Dado que lo social existe doblemente, tanto en las estructuras objetivas como en los individuos, acercarse a la comprensión o lectura de las prácticas sociales impone un trabajo de captación de esta relación dialéctica entre los dos términos: campo (relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas) y habitus (relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales).

¿Qué es lo que constituye ese campo, se pregunta Bourdieu (1990) en *Sociología y Cultura*? Dos elementos: por un lado, la presencia de un capital común y por otro, la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia, en el campo educativo,

científico o artístico se ha acumulado un capital amplio de conocimientos, habilidades, creencias, ante el cual actúan dos posiciones: la de quienes lo poseen, y que ello fundamenta su poder o autoridad en ese campo, razón por la cual tienden a adoptar conductas de conservación; y la de quienes pretenden poseerlo, quienes prefieren estrategias de rebeldía. Sin embargo, a ambas posiciones hay algo que las emparenta: *“quienes participan de un mismo campo, tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos”* (p. 13).

Bourdieu (2007) advierte la dinámica del campo a partir de la metáfora del *juego social*. Así, el juego dentro del campo se explica porque los jugadores, una vez que han interiorizado sus reglas -los habitus- actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas. Se ponen entonces al servicio del propio juego en sí (la estructura social objetiva). Se podría entonces, partiendo de las acciones observables de los jugadores, comprender el juego, deducir sus reglas, determinar quiénes son los jugadores, los bienes que están en juego, las estrategias que perfilan para conseguirlos, las formas de delimitación del terreno de juego, etc.

Ese conjunto de intereses comunes al que se refiere Bourdieu, es para Langford (1993) lo que determina la identidad de una práctica social cuya existencia e identidad depende, según explica, de un objetivo global y un conjunto de creencias que comparten sus miembros y que recíprocamente son conscientes de compartir, y que hace posible que se impliquen en tales prácticas.

Este particular punto de vista posibilita comprender las diferencias en la forma de actuar -de participar de una

práctica- de los agentes que se relacionan dentro de un mismo campo. Así, las prácticas sociales se explican a partir de la aprehensión de su historicidad y de su producción, la cual está refiriendo a la posibilidad que le cabe a los agentes de reestructurar lo incorporado, aunque siempre limitada, y de luchar por la posesión del capital que está en juego.

La práctica social, como expresión de la relación entre los agentes en el espacio social, no es natural sino construida socialmente, y por lo tanto no puede ser aprehendida desde la subjetividad ni categorizada a partir de las conductas descriptivas de los sujetos que participan de una práctica.

Por el contrario, avanzar en la búsqueda de estos puntos de vista para comprender las prácticas sociales, supone, eludiendo las miradas reduccionistas, acentuar que toda práctica social es un tipo de práctica no subsumible a la perspectiva restringida desde los agentes, ni desde los determinantes sociales que condicionan las acciones de los mismos.

Así, los agentes que participan de una práctica, no lo hacen sólo por ciertas condiciones presentes en su naturaleza individual, sino fundamentalmente, por la situación social dentro de la cual se desempeñan, a la cual perciben de una determinada manera, como así también por la percepción que tienen de sí mismos dentro de dicha situación. En otras palabras, los comportamientos de los agentes en una práctica concreta son el resultado de sus modos de percibir a la práctica, de los objetivos que creen perseguir, de la percepción de sí mismos y de los otros y del modo de ver su inclusión en una práctica más compleja. Pero aun más, sólo son partícipes en la medida en que perciban la condición de social de dicha

práctica, toda vez que los fenómenos sociales dependen de cómo son vistos para adquirir el carácter de tales.

Importan particularmente estos conceptos para analizar la posición en el campo de los docentes de la educación superior y la coexistencia de dos tipos de instituciones como son las Universidades y los Institutos Superiores, a la vez que nos interpelan fuertemente para la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza: ¿cómo las percibimos?, ¿cómo nos percibimos a nosotros mismos en dicha práctica?, ¿cómo interiorizamos las reglas del campo?, ¿qué reflexionamos sobre esa práctica?

## **2. La práctica docente**

**Si alguna vez**

*Si alguna vez pasara,  
si alguna vez, aunque fuera excepcionalmente,  
bueno, digo, si alguna vez  
estoy sin música y vos sos un sol mayor sostenido,  
o estoy malhumorado y vos sos una risa plena,  
o estoy vestido de silencio y vos sos una palabra dulce,  
o tengo un ataque de castidad y vos sos un deseo  
incontrolable,  
o me pasa que estoy indiferente y vos sos un tren al paraíso,  
o tengo el ceño fruncido y vos sos una caricia en el alma.  
Digo, si alguna vez me vieras así,  
no te desesperes.*

*Decime un “te quiero” con voz susurrada  
y entonces sabrás que nada es imposible.*

Jorge Steiman

Consideremos ahora una noción de práctica docente desde la perspectiva señalada en el apartado anterior, es decir, en tanto práctica social, para luego ahondar en los sentidos asignados a las prácticas de enseñanza.

La clásica definición que acuñara Achilli (1986), ayuda a profundizar la mirada de una práctica docente desde esta lógica:

“(...) Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. (...) Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el ‘enseñar y el aprender’” (p. 47).

Esta definición, incluida en numerosos trabajos de investigación y documentos curriculares oficiales, extendió la concepción de práctica docente a un escenario amplio y marcó el terreno pedagógico fundamentalmente por dos razones.

En primer lugar, porque plantea un vínculo ontológico entre práctica y trabajo: la práctica docente es el trabajo del docente. Se rompe así el cristal con que se solía encapsular a éste cuando era objeto de referencia, asimilando casi linealmente y sin mayores contradicciones individualidad, aula y enseñanza. La definición de Achilli concibe a la práctica docente como un trabajo sociohistóricamente situado, con implicancias de sentido personal y social y con referencia tanto a la tarea de enseñar como a aquellas que aparecían invisibilizadas: administrar,

controlar, organizar, documentar, etc. La práctica docente es para Achilli, desde este punto de vista, una práctica social.

En segundo lugar, porque establece una clara distinción entre el trabajo amplio (trabajo docente) y el trabajo restringido (el trabajo de enseñar) y coloca así como objeto referencial del docente a la institución y no al aula particular.

Así entonces, la práctica docente es un tipo de práctica que no se circunscribe a las prácticas de enseñanza, aunque, por cierto, las incluye. Y como tal, es un tipo de práctica que no permite generalizaciones fáciles ni simplificaciones rápidas ya que se desarrolla en escenarios marcados por la complejidad que implica *lo singular surcado por el contexto* (Edelstein, 2002b).

Quisiera tomar de aquí en más, la concepción de Achilli como categoría teórica, contextualizando a la misma en el ámbito de la educación superior. Me referiré entonces a la *práctica docente* como el trabajo que el docente de educación superior realiza en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Y a los efectos de aclarar la terminología que usaré a lo largo de este texto, considero a las *prácticas pedagógicas*, como un tipo más restringido de prácticas docentes que incluyen por lo menos otras dos: las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje.

Y quiero enumerar algunas características que entiendo asume la práctica docente si la consideramos como una práctica social. Porque de cada una de esas características se desprende una llamada para la reflexión sobre la práctica, se abre una puerta.

**a)** Considerar la práctica docente como una práctica social, requiere enfatizar la idea de procurar una mirada desde lo