



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

GAETE VERGARA, MARCELA

Didáctica, temporalidad y formación docente

Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 62, julio-septiembre, 2015, pp. 595-617

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27540282002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Didáctica, temporalidad y formación docente*

MARCELA GAETE VERGARA

Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile

RESUMEN

Un aspecto clave de la formación docente lo constituye la dimensión didáctica, puesto que interpela directamente la actuación profesional y, consecuentemente, el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de las nuevas generaciones. Así, adoptar una u otra perspectiva didáctica tiene profundas implicaciones para la configuración de la subjetividad y para la construcción de un tipo específico de sociedad. Al respecto, el texto aborda reflexiones epistemológicas a partir de uno de los casos de estudio de una investigación cualitativa en curso, cuyo propósito es analizar las lógicas de pensamiento que movilizan, articulan y/o configuran estudiantes de pedagogía. Las reflexiones giran en torno a las implicancias de la temporalidad de la institución escolar, que presiona hacia una acción didáctica episódica incapaz de generar una trama narrativa con sentido, perpetuando, de este modo, el orden dominante.

PALABRAS CLAVE

racionalidad práctica; tiempo didáctico; formación docente.

* Investigación financiada por Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) n. 11121312.

DIDACTICS, TEMPORALITY AND TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

The didactic dimension is a key aspect of teaching education. This questions directly the professional performance and, as a consequence, the meaning of teaching and learning of new generations. Thus, to adopt one didactic perspective or another has deep implications for the configuration of subjectivity and the formation of a specific type of society. In this sense, the study approaches the epistemological reflections based on one case studied from a qualitative research in process, with the purpose to analyze the logical thinking that mobilize, articulates or/and organizes pedagogy students. The reflections revolve around the implications of the school temporality that puts pressure on an episodic didactic action, which is unable to create a sense of narrative connection and with that perpetuates the ruling order.

KEYWORDS

practical rationality; didactic time; teacher education.

DIDÁTICA, TEMPORALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

RESUMO

A dimensão didática constitui um aspecto fundamental na formação de professores, uma vez que interpela diretamente o desempenho profissional e, consequentemente, o sentido do ensino e da aprendizagem das novas gerações. Portanto, adotar uma ou outra perspectiva didática tem implicações profundas na configuração da subjetividade e na construção de um tipo específico de sociedade. Nesse sentido, o texto aborda reflexões epistemológicas provenientes de um dos casos estudados, de uma pesquisa qualitativa que se está realizando, cujo propósito é analisar as lógicas do pensamento que mobilizam, estruturam e/ou configuram estudantes de pedagogia. As reflexões neste artigo giram em torno das implicâncias da temporalidade da instituição escolar, que pressiona em direção a uma ação didática episódica, incapaz de gerar uma trama narrativa com sentido, pela qual se perpetua a ordem dominante.

PALAVRAS-CHAVE

racionalidade prática; tempo didático; formação de professores.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la didáctica se ha configurado como una disciplina sin un cuerpo epistemológico claro, delimitado y autónomo, focalizando sus desarrollos en torno a la producción de “un corpus deontico que incluye discursivamente proposiciones sobre un ser y un deber ser de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje)” (Behares, 2004, p. 13). Deber ser transmitido a diversas generaciones de docentes con el propósito de entregar las herramientas para hacer *didácticos* los contenidos a enseñar (léase: más accesibles, sencillos, pertinentes a la etapa de desarrollo, manejables, fragmentables y secuenciables en unidades mensuales, semestrales, anuales); propósito este bastante naturalizado y en el que se jugaría, para muchos, la experticia del profesorado.

Si bien este artículo no aborda la cuestión de la didáctica como ciencia tal y como lo plantean autores como Chevallard (1991) sino que pretende analizar sus consecuencias como disciplina del acto de enseñar, se hace necesario plantear que en los últimos años ha habido una creciente preocupación por el estatuto epistemológico de la misma, precisamente porque ha entrado en crisis la construcción deontica en la que se ha sustentando. Dicha reflexión se produce por una cierta laguna en los métodos en los que se ha sustentado como ciencia (Camilloni *et al.*, 1996). Al respecto cabe preguntarse cuáles son las deudas, lagunas y desafíos que la didáctica ha heredado y cuál es la necesidad de un análisis profundo para su replanteamiento.

Un breve vistazo por la construcción didáctica de estos últimos siglos podría esclarecer y orientar las reflexiones anteriores. En primer lugar, advertir que la preocupación por las cuestiones didácticas obedece más bien a un interés europeo –y en las últimas décadas latinoamericano– que no es compartido por los desarrollos pedagógicos del mundo anglosajón, cuya preocupación central gira en torno a la aplicación de la psicología del aprendizaje a los procesos de enseñanza (*idem*), más que a una reflexión-acción que integre cuestiones sobre qué, para qué, cómo y a quién enseñar. Dicha reflexión didáctica ha sido reducida e incluso eliminada de algunos programas de formación del profesorado, orientados más bien a la implementación de estrategias metodológicas, de acuerdo a la teoría psicológica en boga. Basta recordar las bulladas metodologías de orientación conductista, cognitivista o constructivista que tuvieron que aprender diversas generaciones de docentes en su formación inicial y continua.

En segundo lugar, advertir también que los desarrollos de la didáctica moderna tienen su origen en el siglo XVII, y es Comenio quien logra materializar la perspectiva de la época en relación a la necesidad y sentido de la educación entendida, por una parte, como búsqueda de la igualdad de todos los individuos, la cual se alcanzaría por la aplicación de métodos eficaces para el aprendizaje del saber seleccionado para ser enseñado, y por otra parte, la implementación de un sistema educativo de responsabilidad del Estado Nación, que garantice educación para todos, sustentado en la promesa del progreso y ascenso social de los individuos. De allí entonces, que los desarrollos de la didáctica moderna tuvieran como telón de fondo un mismo propósito educativo, que de acuerdo a los avances científicos, filosóficos o tecnológicos de cada época dan lugar, según Bordoli (2005), a tres enfoques distintos que comparten finalidades similares: la didáctica comeniana, la didáctica psicologizada y la didáctica curricularizada.

La didáctica comeniana se centraliza absolutamente en la transmisión del saber; la didáctica psicologizada en el aprendizaje de los alumnos y la didáctica curricularizada, en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el desplazamiento de una corriente a otra se esbozan fuertes críticas, aparentando tratarse efectivamente de un nuevo paradigma y no de énfasis dentro del mismo. Así, la didáctica comeniana es fuertemente criticada, a partir del desarrollo de la psicología del aprendizaje, por su academicismo. Es en este momento que la vertiente anglo-sajona toma fuerza en pedagogía, logrando instalar una perspectiva didáctica según la cual los docentes deberían estar muy bien preparados en teorías del aprendizaje para colocar al estudiante en el centro y enseñarle lo que deben enseñar. A su vez, esta didáctica de base psicológica es desplazada por el énfasis en un currículo tecnológico –entendido como planeamiento instruccional– que pretende garantizar la calidad de la educación a partir de la implementación neutra por parte del docente de las mismas programaciones rigurosamente diseñadas.

Ahora bien, independiente de las diferencias de estos enfoques, los tres comparten la concepción de que los sujetos, independiente de su cultura y de su historia, deben aprender ciertos contenidos –habilidades, destrezas, competencias– seleccionados para ellos como válidos y cuya posesión permitiría, de alguna manera, la igualdad entre los individuos, que podrían aspirar, así, a una mejor calidad de vida y al ascenso social. Dicho ideario se ha mantenido incólume hasta la fecha, sostenido por ciertas lógicas e intereses de producción que pretenden configurar un cierto tipo de sujeto y subjetividades.

Si se indaga en la episteme de la didáctica moderna, es decir, en el “conjunto de relaciones capaces de unir, en una época dada, las prácticas discursivas de las ciencias” (Foucault, 1982, p. 323) –en este caso de la didáctica– se puede encontrar una misma lógica de construcción que es naturalizada por quienes transitan la época. Dicha lógica didáctica, siguiendo a una serie de autores (Behares, 2004; Bordoli, 2005; Camilloni *et al.*, 1996), estaría caracterizada por:

- Otorgar objetividad al saber, para lo cual se lo deshistoriza y se lo despoja de su contexto de creación. Esto implica transformarlo en un conocimiento envasado, clausurado sobre sí mismo, fragmentado, posible de secuenciar y transmitir en un tiempo determinado.
- Otorgar objetividad al conocimiento escolar, de tal modo que se puede traspasar neutralmente de un sujeto a otro, sin ser resignificado por las vivencias, biografía, emociones, intereses de quienes lo aprenden y lo enseñan.
- Actuar como si la información se procesara del mismo modo en el sistema cognitivo humano, de tal modo de elaborar las mismas estrategias de mediación y las mismas secuencias –por ejemplo mapas de progreso– para un mismo grupo de estudiantes, sin considerar las diferencias individuales ni culturales.
- Actuar para que todos los sujetos (de un curso, un nivel escolar, un país) obtengan los mismos resultados/productos, lo que se traduce en los conocidos aprendizajes esperados y objetivos de todo tipo, medidos en pruebas estandarizadas y cuyos resultados se utilizan para establecer ranking de las escuelas.

- Transmitir ciertos referentes culturales, propios de la cultura legitimada. Lo que en Latinoamérica ha significado invisibilizar y no considerar los saberes ancestrales para su enseñanza.

Dichas características actúan como supuestos teórico-prácticos que se instrumentalizan a través de la noción de proceso, que sirve como vehículo y como catalizador de la propuesta didáctica moderna. De este modo, en nombre de la necesidad del *proceso* pedagógico se siguen instaurando prácticas de conocimiento que obedecen a una naturalización del ideario político y epistemológico de la modernidad, pero que se leen como innovaciones e incluso como apuestas críticas. Es así como, en nombre del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se está validando es una perspectiva lineal, causal y estable del aprendizaje humano. En la medida que se entiende por proceso “un continuo temporal regido por la relación causa/efecto” (Behares, 2004, p. 16), caracterizado por niveles crecientes de los aprendizajes, similares en todos los sujetos:

[...] Se parte de la base de la existencia de un desarrollo psicológico caracterizable como lineal... en que hay una secuencia en una *sola dirección*... mediante la concatenación temporal de causas y efectos... de la cual se va de lo más simple a lo más complejo... Aunque pueda variar las formulaciones... conductista, psicogenético, cognitiva, sociointeraccionista, etc., se puede decir que la Didáctica regida por la proposición de la “mediación” [...] parte de la aceptación del postulado del proceso. (*idem*, p. 17)

Tal perspectiva del proceso se contradice con la diversidad de los seres humanos y con la imposibilidad de diseñar e implementar un mismo proceso didáctico que permita a todos los sujetos aprender efectivamente lo mismo y en los mismos tiempos, como si se tratara de inteligencias artificiales. En este sentido, Chevallard (1991) señala la imposibilidad de isomorfismo entre el tiempo de las programaciones o tiempo didáctico legal y el tiempo del aprendizaje de los estudiantes. Si bien esa es una cuestión obvia, se invisibiliza en la lógica de la linealidad de los procesos, que implica, además, la creencia de que se puede manejar, medir e intervenir la realidad del aula a partir de mentes maestras capaces de prever el futuro y acomodarlo a las necesidades de la programación. Una creencia tal implica que el proceso deja de referir al mundo de la vida –en sí mismo incierto, incontrolable, complejo y cambiante– y se traslada a un mundo paralelo, de estabilidad, orden, simplicidad y secuenciación, el que sí sería posible de intervenir. Tal concepción es propia de la “racionalidad moderna [que] no tolera la incertidumbre, pues es una razón que busca claridad y distinción, linealidad [y] control del tiempo” (Méndez, 2010, p. 142).

En este sentido, la didáctica tradicional –a través de la escuela y más específicamente de los dispositivos enseñanza y aprendizaje– cumple la función de formar en una visión hegemónica del conocimiento y los valores, intentando configurar así, un cierto tipo de subjetividades sin tiempo y sin historia. En este marco, se soslayan los alcances, consecuencias y relaciones de la praxis didáctica, íntimamente relacionadas con los contextos políticos en que se desarrollan. Al respecto, la lógica que

subyace a la forma en que los sujetos actúan en el mundo no es una forma vacía del entendimiento, sino que está construida desde contenidos históricos y culturales que van configurando temporalidades no consideradas desde el ideario de la escuela y la didáctica moderna:

Las temporalidades son construcciones sociales que nos configuran. Están cargadas de cosmovisiones y antropologías que guían nuestras actuaciones y nuestras interrelaciones. Esto quiere decir que desde las temporalidades se constituyen mundos y subjetividades. (Méndez, 2010, p. 141)

No se puede escapar al tiempo, a la cultura ni a la historia que nos configura. En este sentido, las temporalidades que impone la escuela no son neutras sino que penetran y contribuyen a configurar la subjetividad. En este momento surge una cuestión aporética, puesto que la única forma en que la escuela podría configurar otro tipo de subjetividades sería pensando desde otros territorios simbólicos, pero, ¿cómo hacerlo? ¿cómo implementar acciones didácticas fuera de la lógica del proceso lineal y progresivo, si el profesorado ha configurado su subjetividad desde la misma episteme moderna? ¿qué posibilidad existe de asumir la incertidumbre, el devenir del aula, la temporalidad de los sujetos, más allá de las programaciones y los tiempos escolares, si los formadores de docentes también se han formado en las mismas lógicas?

Se vuelve relevante entonces, para superar una formación didáctica moderna, ampliar la comprensión en torno a la temporalidad, analizar el modo en que dicha lógica se concretiza y la manera en que los sujetos en formación docente van adaptándose y/o resistiendo a dicha racionalidad. En este sentido, es imprescindible situar la discusión desde los sujetos concretos, que viven el mundo de la escuela, específicamente, desde el intento por actuar en ese espacio a partir de una propuesta didáctica que escape a la episteme hegemónica. En tal sentido, la presente reflexión se realiza de la mano de un joven –de aquí en adelante RR– licenciado en literatura, estudiante de último semestre de un programa de pedagogía para licenciados, que constituye uno de los seis casos de estudio de una investigación en curso. Dicha investigación pretende interpretar las lógicas de pensamiento que movilizan, articulan y/o configuran estudiantes de pedagogía de carreras de educación media durante el proceso de práctica profesional.

Tal propósito surge a partir de ciertas investigaciones (Buitrago, 2008; Gaete; Castro, 2012; Gilroy, 1997; Mercado, 2002; Montero, 2001; Tardif, 2004; entre otras) que señalan que el profesorado iría configurando, a partir de la experiencia, una cierta racionalidad práctica, por la cual filtra los conocimientos recibidos a lo largo de su formación universitaria. Dicha racionalidad práctica comenzaría a configurarse incluso antes de la formación inicial y se iría consolidando a partir de la experiencia –donde se ponen en juego ciertas lógicas de pensamiento– con la cual resignifican las reglas de actuación didáctica de la forma en que lo hacen. Al respecto, se vuelve relevante indagar no sólo en los contenidos que se debería enseñar a los docentes en su formación inicial sino en “las lógicas de construcción de los sujetos puestos en escena para entender el mundo” (Buitrago, 2008, p. 65).

En el caso de RR, la configuración de la temporalidad como dimensión clave en su construcción como docente aparece nítida y problemática en su *puesta en escena* didáctica. El escenario: un segundo medio de un Liceo Municipal Técnico Profesional –catalogado como vulnerable– de una comuna periférica de Santiago de Chile, chicos y chicas entre 15 a 17 años; el objeto de estudio: RR, estudiante de un programa de pedagogía orientado a la formación de profesores reflexivos e investigadores de su propia práctica. La configuración entre escenario y puesta en escena se realiza observando durante tres meses sus clases, escuchando la narración de sus experiencias de práctica, entrevistando a los actores que ponen condicionantes a su actuar: el tutor de la universidad, el profesor guía de la escuela y los estudiantes del curso.

La lógica con que operan los sujetos en este entramado es compleja y no atribuible absolutamente a la episteme moderna. Esto es fundamental, porque RR está aprendiendo a pensar como docente interrelacionado con otros y que le demandan ciertas formas de actuación, demandas estas que suelen ser entre sí y para él, disímiles y símiles, concordantes y discordantes. Dicha cuestión requiere una perspectiva fenomenológica, que permita una comprensión hermenéutica de la forma en que opera la dimensión de la temporalidad en la configuración de una racionalidad pedagógica-didáctica en un sujeto que se encuentra intentando configurarse como docente.

TIEMPO DIDÁCTICO INSTITUCIONALIZADO: LA VIDA COMO ESTADO DE PAUSA

Como se planteó anteriormente, el concepto de proceso –entendido como el conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno– representa un pilar epistemológico relevante en la construcción de la didáctica moderna, y en cuanto tal, requiere de una reflexión más extensa en torno a su relación con la noción de tiempo. En este sentido, hay que tener presente que la concepción de tiempo como un *continuum* del flujo de los acontecimientos, es producto del desarrollo de la facultad humana de recordar y sintetizar, que permite relacionar dos o más sucesos estableciendo uno como medida estandarizada del otro; un ejemplo de ello puede ser la salida del sol, las mareas, las estaciones del año u otros “más exactos y fiables... Precisamente son esto los relojes: no más que un *continuum* físico en devenir de factura humana, normalizado como cuadro de referencia y medida [...]” (Elias, 1989, p. 56).

Al respecto, no todos los pueblos han compartido a lo largo de la historia una misma noción secuencial del tiempo como flujo uniforme, igual y continuo. Lo que ocurre es que las “temporalidades periféricas, ancestrales, del eterno retorno, circulares, etc., son invisibilizadas por caminar con otros ritmos o con otras direcciones... para que no obstaculicen el desarrollo lineal del tiempo” (Méndez, 2010, p. 144). Incluso, científicamente se ha pensado el concepto de tiempo de forma diferente a lo largo de la historia. Para Newton el tiempo era un flujo objetivo; para Einstein una forma de relación. Lo que sí está claro, siguiendo a Elias (1989), es que la necesidad de temporizar las actividades humanas ha sido producto de los

requerimientos de la organización social, que necesitó establecer y uniformar ciertos marcos de referencia –por ejemplo, antes o después de Cristo– a fin de coincidir a la hora de definir, por ejemplo, qué año es o qué edad se tiene. Así, la noción de tiempo no es una categoría *a priori* del entendimiento, porque si así lo fuera, todos los pueblos desarrollarían las mismas nociones, y un ser humano sin contacto social también lo haría.

Sólo basta con pensar en las sociedades industrializadas, en las cuales el tiempo está muy regulado adquiriendo, por lo tanto, un carácter coactivo, que actúa dominando la vida de los sujetos. Así, se vive controlado por los horarios, por las secuencias de producción; se corre todo el día, siempre atrasados para avanzar por una especie de tubo temporal irreversible. Dicha cuestión, obviamente, impregna la educación y los desarrollos didácticos. El reloj biológico es reemplazado por el reloj social y escolar. En la escuela todo está determinado por tiempos exactos: la entrada y la salida, la alimentación, los tiempos para ir al baño, para aprender y recrearse. Asumir dichos tiempos y vivir en ellos implica, por tanto, haber asumido y naturalizado la lógica de la institución escolar. Esto porque, “el tiempo no puede ser captado sin asumir, del mismo modo, [...] las formas de vida, las instituciones, las funciones sociales que constituyen la dimensión concreta [...]” (Kraemer, 1999, p. 154).

Un maestro debe aprender a pensar y a vivir desde esas nuevas determinaciones temporales: cuánto dura una clase, qué alcanza a hacer en 45 o en 90 minutos, cuánto tiempo demoran los estudiantes en desarrollar una actividad o una evaluación, qué implicancias didácticas tiene una programación para un mes, un semestre o un año. Si bien, RR tiene una experiencia escolar y universitaria de 16 años, el lugar que había ocupado en dicha determinación temporal no era de su responsabilidad. Su vivencia se limitaba a la sincronización del tiempo personal al tiempo escolar, no al didáctico. De manera similar a los habitantes de una tribu que esperan que sea el sacerdote quien determine el tiempo oportuno para la cosecha, la fiesta o los ritos iniciáticos, los estudiantes esperan que sea el docente quien determine el tiempo de las actividades, tareas y evaluaciones. Es el profesor quien tiene que asumir la responsabilidad en la determinación del flujo de los acontecimientos didácticos en el aula, que implica la sincronización con la programación curricular nacional, el calendario escolar anual, las fechas de las pruebas de nivel, de medición nacional, entre tantas otras actividades.

De este modo, el saber didáctico de los docentes se encuentra atravesado por la sincronización de su pensamiento a los requerimientos y al control de la temporalidad impuesta al aprendizaje, concebido como proceso lineal, continuo y progresivo. Bajo esta lógica de proceso, se cree que los estudiantes siempre adquieren un aprendizaje acumulativo, en secuencias exactas, que se puede determinar a priori para todos. Nunca se plantean posibilidades de retroceso, recursividad o estancamiento. Esta lógica de pensamiento, en el caso de RR, surge nítidamente durante el transcurso de su práctica. Siendo así, prepara para una de sus clases una sistematización de los trabajos de los estudiantes, además de una presentación con apoyo audiovisual. En dicha clase de 90 minutos, los estudiantes no llevan el trabajo y el computador no funciona. Entonces, RR decide utilizar el tiempo restante para explicar la necesidad de respetar la secuencia programada, insistiendo en que cada clase tiene un propó-

sito al interior del proceso de escritura. Paradojalmente, en esa clase los alumnos no analizan, no escriben y tampoco realizan el trabajo adeudado. Al preguntarle posteriormente a RR sobre las razones de abordar la problemática del modo en que lo hace, plantea lo siguiente:

Si se mira en sí misma esta clase es súper objetiva, pues en el fondo era previa para la clase que vamos a hacer la próxima semana... según mi perspectiva era un piso para decir: –Bueno, ¡esto es la literatura!– ... En el contexto del proceso, esta clase quizá tenía un fundamento, pero si la miro ahora en sí misma, parecía no tenerlo. (Entrevista RR, 24 de abril)

Este tipo de situaciones didácticas y sus razones son recurrentes en RR, quien manifiesta constantemente la necesidad de que los estudiantes reconozcan avances en la clase, en una ruta de continuidad hacia un trabajo a largo plazo, continuidad que, paradojalmente, no le impregna a cada clase. Incluso, si los estudiantes se interesan en ciertos temas planificados, no profundiza en ellos ni les da continuidad, ante la necesidad autoimpuesta de *no quedarse estancado* y transitar hacia el producto final programado. Es más, cualquier decisión que implique un cambio en la linealidad de las actividades planificadas es considerada por RR como una práctica esquizofrénica:

- Siento que el proceso debe ser un proceso continuo, tenemos un objetivo, tenemos una finalidad, vamos aprender esto, lo aprendemos y lo seguimos utilizando...
- Yo digo avanzar conscientemente, avanzar en la lógica que estamos haciendo cosas y que no nos estamos quedando pegados, es una lógica como súper lineal...
- Por qué yo decidí cambiar [la clase], tiene que ver igual con un miedo, con un miedo de que ellos sientan que no estamos avanzando...
- [Me preguntaba] ¡Qué hago, qué hago!, y ahí colapsé porque empecé a pensar en la clase de hoy porque la clase era para continuar el proceso, [como no podía hacerla]... adelanté la materia. El problema es que ahora va a haber un injerto... de nuevo haciendo como cosas así como medias esquizofrénicas [...]. (Entrevista RR, 29 de mayo)

De las palabras de RR se puede interpretar claramente la escisión entre los acontecimientos didácticos que ocurren en el devenir del aula y la programación pensada en un *continuum* lineal y secuencial, que sirve como sustento a la toma de decisiones. Finalmente, la linealidad del proceso a la que apela RR queda en un plano mental, es decir, necesita que los estudiantes perciban la lógica de la planificación sin ni siquiera detenerse a pensar en la lógica que subyace a la experiencia de clase. En este sentido, la vivencia del aula remite a lo episódico y fragmentado, todo lo contrario de las intenciones de RR y del requerimiento de su tutor de práctica de trabajar por proyectos. Por su parte, los estudiantes frecuentemente le plantean que no entienden el hilo conductor del trabajo, y generalmente no hacen las tareas propuestas. La profesora

guía también insiste en la continuidad, entendida como la aplicación de la lógica de la planificación, lo que refuerza el razonamiento con que opera RR:

Yo le dije que era muy poco preciso y los alumnos se lo hacen notar, incluso se lo dicen, que tiene que ir más al grano, se dilata demasiado. Entonces, se pierde tiempo. Pero hoy día lo felicité porque le dije que la clase había estado muy bien, porque la centró muy bien en la planificación anual... [Pero, en otras]... no se ve avance. (Entrevista Profesor Guía, 15 de mayo)

Si bien pensar desde un *continuum* es propio de los seres humanos que habitan sociedades complejas y, por tanto, desarrollan la facultad de sintetizar el flujo de los sucesos, llama la atención la orientación hacia el futuro y al producto de RR –sin detenerse en el presente del aula– al punto parojoal de dedicar clases completas o parte de ellas a justificar la secuencia de las mismas, pero sin dedicarlas a ninguna o a escasas actividades pedagógicas.

Surge entonces la pregunta: ¿por qué RR no aprovecha cada punto de la secuencia del *continuum* como *presente potencial* (Ricouer, 1995), a pesar de reconocer la importancia de la secuencia para llegar a los productos esperados? En otras palabras, por qué no vé con claridad que el futuro es una construcción hecha de presente, asumiendo la responsabilidad ética y política del momento, como encuentro irrepetible, cargado de sentido y de futuro. Comprender esto supone abocar la formación docente a la responsabilidad ética implicada en las acciones presentes –y no sólo a los productos finales– que sin presente ni pasado no tienen historicidad y, por tanto, no son significativas ni para los estudiantes ni para los docentes. Esta pregunta es importante, sobre todo si se considera que uno de los aprendizajes poco relevantes de los profesores es *cuándo hacer qué*. Dicha cuestión puede tardar un par de años en consolidarse como aprendizaje, y permite a muchos docentes con experiencia tener resuelto en tiempo futuro los hitos y las secuencias de las clases, así como los inicios, los términos y la duración de las unidades didácticas mensuales, semestrales y anuales, desarrollando una lógica de pensamiento lineal, ahistórica, fragmentada y orientada hacia el futuro.

Ahora bien, es relevante establecer una diferenciación entre las siguientes unidades de medida: hora pedagógica, unidad mensual, unidad semestral, unidad anual, y las orientaciones temporales de pasado, presente y futuro, con las que se asumen dichas unidades, ya que “en el flujo mismo del acontecer, no hay intervalos... Lo que es pasado, pasa sin ruptura al presente y éste al futuro [...]” (Elias, 1989, p. 93). Por tanto, la orientación hacia el futuro de RR es una vivencia que pudiera ser o no compartida por otros sujetos pero que responde, sin duda, a ciertas configuraciones epocales y formativas.

RR vive en Chile, en una sociedad orientada por conceptos como progreso, desarrollo, emprendimiento, crecimiento económico, superación de la pobreza, auge, ascenso social, competitividad, indicadores de logro, etc. Estudia en los mejores colegios y universidades del país. Es marca de su educación familiar el superar la propia condición económica social, por lo cual la escuela primaria tiene como objetivo la obtención de buenas calificaciones a fin de rendir eficazmente las pruebas

de selección de un colegio secundario de excelencia que le permitirá, futuramente, el ingreso a la universidad. Pareciera que vive a destiempo, siempre en un futuro que promete ser mejor que el presente y donde el ascenso social, como promesa educativa, actúa como motor naturalizador. Sin embargo, al mismo tiempo estudia literatura –donde transita por otras temporalidades– y pedagogía en un programa que le ayuda –de acuerdo a sus propias palabras– a mirar reflexivamente las problemáticas de la escuela y, sobre todo, experimenta los (des)tiempos de las paralizaciones de los movimientos estudiantiles– en 2006 como alumno secundario y en 2011 y 2013 como universitario.

El contexto social es fundamental para entender la temporalidad de la escuela y la configuración epistemológica que los sujetos han ido construyendo a lo largo de una vida, y para identificar la lógica desde donde se piensa y se articula el devenir del aula. Al respecto, es importante analizar las relaciones entre el tiempo de una vida y el tiempo didáctico institucionalizado. Este último, si bien no es aislable de las concepciones del tiempo de la sociedad en que se desarrolla la educación, tiene sus propias especificidades relacionadas con el tipo de sincronización que el sistema educativo y los propios centros escolares exigen y que pueden traducirse en los “ ritmos escolares”, cuestión que es marcadamente diferente entre algunos tipos de escuelas.

Así, por ejemplo, en aquellas instituciones donde el ritmo escolar es vertiginoso, la sensación es que siempre se está atrasado para cumplir con los objetivos y materias; generalmente en este tipo de escuela hay mucho trabajo escolar, tareas que realizar en casa y una gran cantidad de evaluaciones. Este tipo de centros educacionales suelen estar orientados al rendimiento y se caracterizan por una educación exitista y competitiva. Por otro lado, están las escuelas con ritmos más pausados, orientadas más a la formación de los sujetos y que no consumen todo el tiempo de la vida de los docentes y estudiantes en tareas académicas. En ambas realidades institucionales los docentes deben desarrollar lógicas temporales distintas para abordar sus clases, de lo contrario se estará siempre a destiempo o en sobretiempo.

RR no logra sincronizar armónicamente su lógica de pensamiento temporal con la lógica del tiempo institucional, que le demanda constantemente avances, secuencias lineales y productos. Ello se traduce en una práctica errática y en una verbalización confusa de su experiencia, la que no logra organizar en un relato con sentido. Por una parte, asume la lógica institucional cada vez que aplica los tiempos de la planificación a los tiempos de la realidad del aula, momentos en que es felicitado desde la escuela. Por otra, se aleja de ellos cada vez que, queriéndolo o no, deja su clase *en pausa*:

RR: Entonces, en ese sentido hicimos una pausa para hablar de los derechos y deberes de los estudiantes al interior de la sala de clases.

E: Entonces tú consideras una pausa las clases del lunes y el martes.

RR: Entendida dentro de la mirada general del proyecto, sí... porque le di cabida [a lo que pasaba en el curso] dentro del espacio de las clases... (Entrevista RR, 24 de abril)

El *estado de pausa* es interesante, porque permite a RR organizar narrativamente la ambivalencia de las diversas temporalidades con las que opera y de las cuales no es absolutamente consciente. Por un lado, opera desde la lógica de la planificación institucional, la que ha internalizado en sus años de formación escolar y es requerida por su centro de práctica. Por otro lado, intenta no actuar desde esa lógica y considerar la realidad de los estudiantes. No obstante, cuando intenta actuar didácticamente desde una lógica historizada, no sabe cómo hacerlo, y sin darse cuenta replica la lógica moderna. Es así como los estudiantes *leen* en la acción didáctica la misma lógica institucional y responden con el mismo desinterés que en cualquier clase.

El intento de RR por actuar desde el acontecer del aula fracasa y lo desorienta. En tal estado, busca explicaciones más que problematizar la situación. Lo más cómodo para él es transferir la responsabilidad a los alumnos y creer que el fracaso se debe a que son los estudiantes los que están instalados en la lógica de la escuela, por lo que son incapaces de comprender y aceptar otras formas de enfrentar la clase. RR no toma conciencia de que en la medida en que su actuación es una “pausa”, no instala una nueva lógica didáctica, sólo un paréntesis en el *continuum* de la lógica escolar, una especie de permiso o recreo para hablar acerca de otros temas y que, como toda pausa, deberá terminar fin de retomar la ruta. Es a dicha cuestión que RR vuelve de tanto en tanto y que mantiene sus clases desarticuladas:

De alguna manera siento, en relación a mis demás compañeros [de pedagogía], que ellos instalaron ciertas lógicas y después siguieron trabajando sobre [ellas]. Yo siento que fui muy abrupto. Entonces, ahora estoy sin norte, sin saber qué hacer, porque desde el principio traté de quebrar esa lógica [y no pude]. Los alumnos no estaban acostumbrados a algo nuevo. (Entrevista RR, 24 de abril)

Al respecto, es importante tener presente que las instituciones normalizan las conductas de los sujetos –sobre todo una institución como la escuela– por lo tanto, son absolutamente resistentes a que se operen lógicas alternativas. El objetivo de la institución es que quienes lleguen a ella se adapten a sus lógicas (y no a la inversa):

El modo institucional de pensar no otorga particular importancia a la novedad y a la originalidad por sí misma... En vez de eso, la persona que piensa institucionalmente ha entrado ya en un campo normativo preexistente que tiene como finalidad guiar las elecciones de los agentes al interior de la institución en cuestión, con independencia de sus preferencias privadas. (Heclo, 2010, p. 162)

RR no tiene como propósito adaptarse a la lógica de la institución escolar. No obstante, su experiencia escolar y social lo van configurando en una temporalidad lineal, secuencial y progresiva que actúa como categoría de comprensión y actuación de la realidad escolar. Ambas situaciones lo ubican en una ambivalencia al momento de intentar articular una propuesta didáctica en tiempo propio. Para Chevallard (1991), el tiempo didáctico constituye una ficción necesaria para que funcione el proceso de despliegue del saber enseñado, de tal modo que para organizar el tránsito y ritmo en el tiempo escolar se hace necesario establecer una

cierta norma “que prohíbe desvíos en la duración, tanto si se trata de avances como de retrasos [...]” (*idem*, p. 97). Es precisamente eso que RR no logra: el establecimiento de esta norma sedimentando los vaivenes de su práctica. Esto último es importante de analizar, porque si bien el paradigma dominante puede tender a la alienación del sujeto en una temporalidad desarrollista y progresiva, el ser humano escapa de muchas maneras a esas configuraciones: las relaciones humanas y amorosas, el goce estético, los placeres de la vida, la fiesta, el rito, el mito y tantos otros, actúan como puntos de fuga que humanizan, eternizando o minimizando el tiempo.

En el mundo de la vida se experimenta la temporalidad de manera compleja y no sólo desde las lógicas dominantes, se viven experiencias de desincronización de los referentes culturales, estableciendo lógicas de resistencia. No es casualidad que RR llegue atrasado constantemente a la escuela, o que no entregue a tiempo el material de clases a su tutor en la universidad y profesor guía del colegio y que, en general, viva atrasado con casi todos sus deberes universitarios, en un tiempo que no coincide con los tiempos académicos. En cierto sentido, estas prácticas de resistencias temporales encierran una necesidad de rebeldía, que raras veces la escuela permite. Por ello, aprender a pensar didácticamente desde el tiempo institucionalizado que exige la escuela es una tarea difícil para RR, que se resiste a internalizar las lógicas institucionales y transitar desde “pensar la institución” a “pensar institucionalmente” (Hecló, 2010). Esto último es crucial, porque desde la formación pedagógica es posible reflexionar y criticar –incluso duramente– la institución escolar, pero siempre desde fuera.

Ya en la práctica profesional, se está obligado a actuar desde las reglas de la escuela. Es más, pareciera que la finalidad es aprender a hacerlo y si no lo es, ¿hay realmente alguna posibilidad de que la escuela permita actuar desde otra racionalidad? Al parecer no, porque su interés es capturar el pensar de los sujetos para lograr que piensen institucionalmente.

El punto complejo en el caso de RR es que dichas resistencias no son conscientes y al no serlas, tiende a replicar en el aula las mismas lógicas didácticas experimentadas en su formación escolar. Así, la tensión entre adaptación y resistencia a la lógica y al tiempo didáctico institucional se traduce en una acción errática, episódica, desorientada, que lo hace sentirse sin herramientas para enfrentar la tarea docente:

Yo creo que el problema pasa porque yo me siento con una falta de herramientas... Yo siento que entiendo donde estoy, qué les pasa a los alumnos... pero no sé qué hacer ahora. (Entrevista RR, 24 de abril)

La problemática que involucra la formación docente de pretensión reflexiva y crítica es la que está preparando a futuros profesores para integrarse a una institución en la que no cree. En este contexto, son los practicantes quienes se ven desorientados entre la crítica a la institución y la necesidad laboral de pertenecer a ella. Al respecto, Hecló (2010, p. 56) se pregunta: “entre tanta desestabilización... desorientación, cuestionamiento de supuestos... ¿cómo y cuándo van a obtener los estudiantes la ayuda prometida para encontrar formas de reorientarse?”. RR manifiesta esta misma tensión entre una formación de tendencia reflexiva y la realidad

de la lógica institucional a las que se ve sometido en su práctica y a las que deberá responder como futuro profesor.

Pareciera que la formación docente enseña a elaborar discursos críticos sobre la escuela, pero no a vivir esos discursos como prácticas. De hecho, la mayoría de los académicos que dictan clases en los centros de formación docente asumen una cómoda distancia de la experiencia escolar, ya sea porque nunca han vivido el sometimiento a dichas lógicas institucionales o bien porque la asumen como una etapa superada de tiempos pasados:

La carrera plantea las preguntas sin que existan las respuestas, siento que no hay mecanismos materiales para hacer ese tránsito... y la crítica tiene que ver muchas veces con un discurso crítico que se mantiene en el aire, en la reflexión personal, en lo que me pasa, en lo que siento. Pero, tengo que estar en el colegio, el currículum, la jefa de UTP. Cómo hacerlo en esa realidad que es concreta, que es material, que son interacciones sociales que están operando, y que... están desde la acción. (Entrevista RR, 17 de marzo)

En ese contexto de constante tensión entre ser crítico, responder a la lógica institucional y a la propia subjetividad, RR padece al darse cuenta que realiza las mismas prácticas tantas veces criticadas:

Para mí fue lo peor, me deprimió, me sentí el peor del mundo, porque yo no quería ser eso, [el que les impusiera una actividad y tema]... Mi opción fue intentar que fuera algo atractivo, pero me costó sustentarlo en el tiempo, y pasaba que los chicos entre ellos se peleaban, otros seguían trabajando. Yo hacía muy largo todo, ellos sentían que ya lo habían hecho; para ellos era lo mismo, pero para mí, no. (Entrevista RR, 17 de marzo)

En definitiva, a RR le resulta muy difícil plantear un actuar didáctico centrado en una lógica cuya temporalidad supere las propias configuraciones en las que ha sido formado a lo largo de su historia escolar, sobre todo, si se considera un contexto de práctica profesional sometido a las lógicas institucionales y una formación docente que, aunque centrada en un discurso reflexivo, le entrega escasas experiencias para superar la lógica de la escuela. Así, RR percibe desde el inicio hasta el final de su práctica que los futuros docentes terminan por validar y entregarse a las lógicas de la escuela, sin provocar los cambios que alguna vez soñaron:

Yo sigo pensando que [es difícil] hacer un cambio en escuelas tradicionales... Entonces... siento que no es pesimista... pensar que como estamos validando la lógica actual, no estamos haciendo nada. (Entrevista RR, 17 de marzo)

Siempre he tenido un discurso desde lo teórico... Estuve tres meses con un grupo de seres humanos interactuando y no sé si realmente aproveché ese espacio como potenciador, o me quedé en los exabruptos y en las inseguridades... finalmente, solo pensé en mí y no en ellos. (Entrevista RR, 27 de junio)

TEMPORALIDAD DEL ACONTECER DIDÁCTICO: POSIBILIDADES DE CONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA

¿Será posible penetrar la escuela desde otras temporalidades didácticas o se está condenado a reproducir la lógica dominante? Esta pregunta es fundamental para interpretar las dificultades de RR y de otros muchos profesores que desean una escuela distinta. ¿Será ello realmente posible, considerando que la escuela es un entramado de resistencia a la transformación y los sujetos que intentan hacer los cambios han sido formados y permeados bajo la misma racionalidad? ¿Será posible dejar de pensar la escuela desde la noción de tiempo institucionalizado y entregarse a las temporalidades de los sujetos en relación?

Con lo dicho hasta aquí parece pertinente retomar y profundizar en el concepto de tiempo, que subyace a la lógica escolar. Tal concepto, siguiendo a Elias (1989), apela a la sustantivación del fluir de los acontecimientos haciendo pensar, por ejemplo, que se habita en el tiempo, que se puede medir el tiempo, que el tiempo pasa, etc. Esa forma de pensar se presta para un tratamiento objetivado, como si fuese una cosa externa a los sujetos y, por tanto, posible de manipular, controlar, intervenir. Tal concepción invisibiliza la temporalidad de los acontecimientos, es decir, que los seres humanos percibimos los sucesos por separado y que logramos organizarlos en un *continuum*, gracias a percepciones mucho más elaboradas en relación a ciertos marcos de referencia. Esto queda en evidencia en los niños pequeños que deben aprender –y no con tanta facilidad– qué día es hoy, su relación con el anterior y con el que sigue, en virtud de ciertos marcos de referencia, como lo son la escuela, los días libres, u otros. Si se pierden dichos marcos de referencia, por ejemplo en prolongadas vacaciones, se suele perder también la noción del tiempo:

El individuo no inventa el concepto de tiempo por sí mismo, sino que aprende desde su infancia tanto el concepto de tiempo como la institución social del tiempo a que le está unida en forma indisoluble, [implica] ir creciendo en una sociedad a la cual le pertenecen ese concepto de tiempo y esa institución [...].
(idem, 1989, p. 20)

La institución escolar se ha configurado desde una noción objetivada del tiempo, y una didáctica –funcional a dicha perspectiva– ha instaurado el tiempo de la planificación como el eje organizador de los sucesos del aula, en una especie de realidad virtual que muchas veces nada tiene que ver con lo que les ocurre realmente a los sujetos del aprendizaje. Si bien autores como Chevallard (1991) han precisado esta distinción, han considerado necesaria la ficción del tiempo didáctico institucionalizado, en la medida que ponen el acento de la didáctica en el saber, que para tornarse enseñable debe responder a ciertas reglas para su despliegue temporal y que no siempre coincide con los tiempos del aprendizaje. Así, el tiempo didáctico sería el tiempo del saber en condiciones de enseñabilidad, siendo esa misma enseñabilidad la que debe actuar como marco de referencia de la acción didáctica. Este es el punto crucial porque, en definitiva, el tiempo no es una categoría objetiva sino que su determinación depende de los marcos de referencia que se utilicen, los

cuales deben construirse de acuerdo a los problemas de la práctica social, en este caso didáctica.

La cuestión está, entonces, en determinar cuáles son las problemáticas a las que se ven enfrentados los sujetos en las clases y si el marco de referencia temporal –en este caso la planificación de la enseñabilidad del saber– es pertinente como marco de referencia para abordarlos:

Yo no podía seguir como si nada y seguir con lo que tenía planificado de la obra literaria, si sabía la violencia que había... Siento que lo que hice está bien. Pero el tema es que no tengo herramientas para hacer ese anclaje, y que tenga sentido, no para mí sino para ellos... y decir: –¡Ya chicos vamos a incluir en la clase de lenguaje la discusión, leyendo el contexto de lo que pasa en la sala!– Pero los alumnos creyeron que no estaba haciendo clases. (Entrevista RR, 24 de abril)

La problemática didáctica a la que hace referencia RR, tensa el tiempo de la planificación con los sucesos reales del aula, imposibles de considerar al momento de programar las actividades de clase. Su dilema es si continuar con la programación, volteando la espalda a los estudiantes, o detenerse en la temporalidad de los acontecimientos. Si bien opta por esto último, lo hace fuera del registro del tiempo de la enseñabilidad del saber y los estudiantes lo perciben así. En esa clase, un estudiante le plantea: “¿profesor, y la materia cuándo?”. RR se enfrenta al problema de no saber cómo considerar los sucesos del aula –que tienen su propio tiempo y dinámica– y a su vez mantenerse en el registro de la enseñanza del área de lenguaje. En la práctica, termina abandonando este último y abordando el primero, pero sin articulación, sólo como un paréntesis.

Superar la noción moderna de didáctica implica necesariamente un vuelco epistemológico en la concepción de tiempo que la constituye, cambiar los marcos de referencia temporales, transitando desde el tiempo de la planificación a la temporalidad de la acción. Para ello, es imprescindible historizar la didáctica y poner atención en la acción y no en la programación. En otras palabras, entender la didáctica desde lo didáctico, es decir, como acontecimiento que ocurre en la relación entre sujetos. Esto implica que la acción didáctica “no se produce en un continuo de causas y efectos, de procesos y productos, sino en lo no aprehensible, en donde los sujetos... ponen en juego... sus estar siendo...” (Buitrago, 2008, p. 62).

Dicha cuestión no es ningún misterio para ningún docente que haya entrado en una sala de aula de primaria o secundaria: todos gritan o corren, varios pelean a golpes entre sí, otros escuchan música a alto volumen; nadie ve o quiere ver al docente. Surgen así las preguntas: ¿qué pasa allí con el tiempo de la planificación?, ¿es realmente una ficción necesaria?, ¿necesaria para quiénes? Por lo menos en esas escuelas –generalmente de bajos rendimientos– no queda claro para quién ha sido necesaria dicha ficción, pues el tiempo del aprendizaje no ha llegado para muchos de esos estudiantes. Específicamente en el caso de RR, la mayoría de los chicos y chicas tiene una comprensión lectora limitada e incluso algunos no leen de corrido, situación esta complicada, considerando que están a sólo dos años de terminar la secundaria.

Una didáctica sincronizada con la temporalidad de los sujetos y su acontecer, que es la pretensión de RR, está sujeta a otras problemáticas que van más allá de las posibilidades de enseñabilidad del saber. Es una didáctica sujetada a la historicidad de los individuos que están siendo en tiempo presente. Por lo tanto, es necesario transitar desde la linealidad, fragmentación, secuenciación y deshistorización del saber dispuesto para ser enseñado al mundo de la vida del aula, lo que implica desarrollar una comprensión hermenéutica de los sujetos y sus acciones, es decir, abordar las “preguntas sobre el ‘qué’, el ‘por qué’, el ‘quién’, el ‘cómo’, el ‘con’ o el ‘contra quién’ de la acción [...] [implica] tener la competencia que se puede llamar *comprensión práctica*” (Ricouer, 1995, p. 117).

Mi primer polo fue trabajar desde la técnica de preguntas abiertas... pero a la tercera clase me decían: –¿Profe, para qué hizo tantas preguntas?– Entonces, hubo un roce... y... era necesario que ellos sintieran la claridad de lo que estaban haciendo... A veces puedo caer en hacer esto y después esto otro... Me cuesta un poco ordenarlo, decirlo. (Entrevista RR, 12 de junio)

Las palabras de RR, pronunciadas dos semanas antes de terminar su práctica y de egresar de su formación inicial, denotan que no ha desarrollado una comprensión práctica del acontecer en el aula, cuestión que queda en evidencia pues desarrolla un hacer episódico, centrado en la realización de actividades diversas sin un hilo conductor claro y que interpreta como distintas, en su deseo por mantener un cierto control y claridad en “esto que estamos haciendo”. Llama la atención lo confuso de su discurso, al punto que no logra verbalizar qué es “eso mismo” a lo que van dirigidas las actividades. Se evidencia, así, el choque entre la lógica de la planificación y la lógica del acontecer del aula, la que no es resuelta satisfactoriamente porque no se sincroniza al tiempo del aula sino al tiempo de la planificación –claro, distinto, secuencial, episódico– que no responde a la realidad. RR no lograr narrar lo que ocurre ni sus intencionalidades formativas, y sin narración no hay comprensión de la experiencia (Ricouer, 1995).

Cabe preguntarse, entonces, cómo es posible que RR desarrolle una comprensión de los acontecimientos didácticos, de tal modo que pueda configurar una narración de los mismos. Para Ricoeur (2006, p. 18), “la acción puede ser narrada [...] [porque está] articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente”.

Este es un punto importante, porque RR no conoce la cultura de esa escuela y de esos estudiantes. Su experiencia escolar es muy lejana, la vida que él transita y los símbolos que lo constituyen pertenecen a una clase social y a un círculo cultural bastante distante de la vida de los estudiantes de esa escuela. Al respecto, hay que tener presente que Chile presenta altos índices de fragmentación social y escolar, al punto que los círculos sociales –de clase y culturales– son muy reducidos y no se cruzan entre sí. RR reconoce, en variadas ocasiones, que le es muy difícil entender a los chicos y a las chicas, sus comportamientos e intereses, por lo cual es muy difícil pensar una clase que no sólo tenga sentido para él sino también para ellos. ¿Qué pasa con un docente que no logra leer los signos, las normas y las reglas de la acción?

Simplemente no puede sincronizarse con la estructura de la temporalidad de la acción –que le permitiría narrar los acontecimientos– tendiendo a refugiarse en la lógica episódica del tiempo de la programación. En ese tiempo, donde se pasa de la unidad uno a la dos sólo porque está en el programa, el centro no está en el acontecer sino en el saber enseñado, que no reclama para sí historicidad sino mera reproducción.

Un problema que estuvo presente para RR durante todo el período de práctica tuvo relación con la continuidad: no podía leer con claridad los sucesos y organizarlos en un hilo conductor con sentido. Esto le llevó a transitar en dos dimensiones paralelas, cada una con su propia temporalidad, sin poder dotarlas de articulación. Por una parte, el tiempo y la secuenciación de la planificación a lo que él refiere como “proceso”; por otra parte, los acontecimientos del aula. En algunos momentos intentaba ceñirse a la lógica de la programación; luego un paréntesis y continuaba con la lógica del mundo de la vida de aula. Pero ambas lógicas no se articulan, lo que deriva en una práctica errática, episódica, sin continuidad y, en definitiva, sin relato:

El problema es cómo instalar el tema del proceso, cómo, si esto está planificado hace mucho tiempo, pasaron cosas entremedio, y llegar un día y decir. –¿Dónde está la investigación?– Es como: ¡Oh sorpresa!, siento que intenté explicar el proceso de lo planificado. Pero como que ya no estaba, el tiempo ya pasó [...]. (Entrevista RR, 7 de mayo)

Los docentes son formados para actuar desde las lógicas del tiempo institucionalizado, las políticas públicas les exigen rendimientos académicos, la escuela avala la alineación deshumanizante. No se los prepara para desarrollar una comprensión práctica del aula –que en sí es narrativa– ni para sincronizarse con la estructura temporal de los acontecimientos. Un profesor reflexivo no es aquél que repite la crítica a la reproducción hegemónica del sistema, sino aquél que es capaz de leer hermenéuticamente el aula y su propia acción didáctica, desincronizándose de la lógica de la planificación hacia la doble construcción de una trama. Esto porque la trama didáctica se construye en un doble juego: por una parte, *ficcionalizar la trama*, y por otra, leer los diversos acontecimientos del aula e integrarlos en un todo con sentido. Ambos, en una relación dialéctica, que se retroalimentan mutuamente y que implica organizar aspectos muy distintos y diversos en un orden inteligible o narración, puesto que la trama:

[...] organiza y une componentes tan heterogéneos como las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos. La reunión de todos estos factores en una única historia hace de la trama una totalidad [...]. (Ricoeur, 2006, p. 11)

Sincronizar la acción didáctica al tiempo de la narración, requiere que el docente construya una trama o cree una ficción. Esta última no entendida como simulación, fantasía, fingimiento o apariencia, alejada de mundo de la vida, sino

como creatividad, imaginación, puesta en escena. El docente tendría que imaginar con antelación *un proyecto abierto*, y en cuanto tal, no se piensa desde la predicción de acciones o resultados, sino desde un presente potencial. Esto quiere decir, que la tarea de dotar de sentido la acción didáctica no puede realizarse desde la lógica de la planificación ni desde la de los avatares de la improvisación. La tarea docente implica una responsabilidad ética con las nuevas generaciones. No se puede actuar funcional a la reproducción de las lógicas dominantes, pero tampoco se puede abandonar la posibilidad de construir un nuevo relato, entregándose al mero devenir del aula. La tarea formativa exige mucho más que ambas alternativas: exige nuevos proyectos.

La lógica dominante se ha apoderado del concepto de “proyecto” y lo ha despojado de su temporalidad, arrojándolo al futuro, como síntoma de progreso, evolución y producción. Pero un proyecto –de vida, de clase– está asentado al presente y al pasado: “No hay tiempo futuro, un tiempo pasado y un tiempo presente, sino un triple presente –un presente de las cosas futuras, un presente de las cosas pasadas y un presente de las cosas presentes–” (Ricoeur, 1995, p. 124). No obstante, RR está orientado sólo hacia el futuro, lo que afecta su concepción de proyecto:

La investigación la propusimos igual para los 4 colegios. La idea era generar un proyecto [para que ellos generaran un producto]... Yo creo que da resultado en un contexto educativo en el que los chiquillos están adoctrinados... que les dices que se paren de cabeza y ellos se paran de cabeza... Pero en otros contextos no, porque implica que yo pienso de una forma, pero esa forma sirve sólo para algunos [...]. (Entrevista RR, 29 de mayo)

Ante tal concepción de proyecto, RR desiste de la posibilidad de llevarlo a cabo y opta, de acuerdo a sus propias palabras, por *parcelar* los temas y actividades (Entrevista RR, 27 de junio). Así, su orientación a un proceso lineal y al futuro dificulta la construcción de la trama didáctica al no preocuparse de gatillar experiencias formativas en cada clase, comprendiendo que cada una de ellas debe desenvolverse por sí misma como capítulos que tienen sentido en un todo. Muy por el contrario, cada una de sus clases constituyen hojas dispersas, que no van configurando un entramado con sentido. Se debe tener presente que los seres humanos somos seres interpretativos, que significamos y damos sentido a la experiencia a través del relato. La escuela, sin embargo, asentada en la transmisión explicativa de información fragmentada y ahística, difícilmente tiene sentido para los estudiantes y docentes, dificultando que puedan dotar de significado su propia vida. Y es justamente eso lo que el metarrelato dominante busca. La educación no está idealizada para que los sujetos se puedan pensar a sí mismos y a su realidad, despertando conciencias, sino para el aprendizaje de una serie de contenidos legitimados y hegemónicos, que los vuelvan competentes para adaptarse a la sociedad.

Ficcionar una trama didáctica implica, entonces, escribir un libreto abierto, como en aquellas obras de teatro donde se permite la improvisación del público. La trama ficcionada por el maestro pone los pies forzados, los temas bisagras (Freire, 1997), las preguntas, los problemas, los planes de diálogo, para que el estudiante en cuanto lector/actor de la trama sea capaz de dotarla de sentido. Sin propósito

no hay trama. Cuestión esa de la que RR está consciente, por ello su constante interés por determinar la finalidad del trabajo del aula. Sin embargo, como dicha finalidad la concibe como producto –escribir textos literarios a partir de diversos medios cotidianos– y no como relato que organiza las actividades de clase, se siente obligado a explicarles constantemente a los estudiantes la finalidad de cada una de las tareas, que él concibe como proceso secuencial para alcanzar el producto. No obstante, los alumnos no perciben en el acontecer didáctico dicha finalidad, no les es inteligible a partir de las actividades propuestas, porque las conexiones entre los acontecimientos didácticos no son relevantes en relación a un propósito que dé sentido al conjunto. La intención o propósito aportaría “[...] el criterio de ordenación de dichos acontecimientos [...], [los que] son significativos tan sólo en la medida en que están conectados con otros acontecimientos dentro de una trama [...]” (Castro, 2011, p. 13).

RR no logra durante su proceso de práctica conectar la actividad de una clase con la siguiente o la anterior, ni dotar a cada una de sentido en el todo. Este dilema –si bien es abordado con su tutor de práctica– no es claramente identificado como problema de construcción de una trama didáctica, a pesar de que, incluso, el dispositivo de preparación de clase está basado en la construcción de proyectos de aula y no de planificaciones. No obstante, al no abordar las lógicas en que se asientan ambas propuestas, RR no consigue alcanzar la claridad suficiente y la generación del proyecto se ve absorbida por la lógica de la programación:

Nunca hemos problematizado la idea detrás de planificar y detrás de hacer un proyecto. Nunca esa pregunta se ha sistematizado en la didáctica y en ningún curso y eso ha generado las confusiones que tengo. (Entrevista RR, 27 de junio)

Otro aspecto importante en este doble juego, es que la construcción de la trama a través de la generación de proyectos abiertos no es universal y necesaria, sino contextualizada a la historia y a la cultura de los sujetos que van a participar del relato didáctico. Por tanto, un proyecto que es apropiado en una escuela puede no serlo en otra. De allí la necesidad de aprender a descifrar los mensajes y reglas culturales que mediatizan los aprendizajes de los sujetos en culturas diferentes, no para imponer las del narrador/docente, sino para permitir que el relato didáctico tenga sentido para los sujetos y lo transformen en experiencia de vida. Cuando ocurre lo contrario, esos relatos didácticos suelen ser incomprensibles para la comunidad que participa de dicha acción didáctica y, de este modo, para muchos niños y jóvenes la escuela deja de tener sentido.

No se trata, entonces, de que el docente despliegue temporalmente el contenido curricular o saber enseñado, sino que se pregunte *qué cuento* está contando con esa selección de saber, esas actividades y esos materiales didácticos. Está contando, por ejemplo, que la literatura, la filosofía, la ciencia sólo la escriben hombres blancos, occidentales, europeos, o que sólo el maestro es el que sabe y no los estudiantes, o que los saberes populares no tienen razón de verdad. Ficcionar la trama implica, además, una lectura hermenéutica de la propia ficción y de cada una de las acciones que la constituyen. Parafraseando a Ricoeur (2006, p. 15), se puede afirmar que:

[...] el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto [o proyecto didáctico], sino en el lector [estudiante], y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida [del aula] por el relato [didáctico]. Más concretamente: el sentido o el significado de un relato [didáctico] surge en la intersección del mundo del texto [Proyecto didáctico] con el mundo del lector [estudiante]. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato [didáctico] de transfigurar la experiencia del lector [estudiante].

En este sentido, la configuración de la trama no puede sincronizarse con el tiempo de la planificación, sino que debe hacerlo con la temporalidad de la acción. La trama debe ser una construcción permanente que permita la incorporación de los sujetos estudiantes, tanto en su lectura como en su acción. Esto porque “seguir un relato es actualizar de nuevo el acto configurador que le dio forma” (*idem*, p. 16). Así, un doble juego dialéctico, entre configurar la trama como ficción previa a los sucesos del aula y la comprensión de los fenómenos mismos en su acontecer, los que al narrarlos, permiten enriquecer y transfigurar la ficción. Trama que los estudiantes son capaces de descifrar y de resistir:

En esa puesta en escena, el docente crea con sus educandos una trama de significantes... buscando crear una tela común... El educando por su parte, desde su constante configuración de mundo, sólo admite ciertos hilos conductores, ciertos modos de urdimbre que poco a poco en el acontecimiento toman su propia textura. (Buitrago, 2008, p. 63)

La formación didáctica de los futuros docentes tendría, por lo tanto, que brindar experiencias para dilucidar las lógicas en que está estructurada la acción, entregando posibilidades para que el profesorado sincronice su pensamiento a los acontecimientos del aula aprendiendo a leer sus mensajes, de tal modo que no constrña la formación a la repetición de saberes de la cultura dominante y sí a la construcción de una trama viva, urdida con los estudiantes desde el mundo de la vida. En otras palabras, no enseñar a pensar la institución ni a pensar institucionalmente, sino incentivar a encontrar los intersticios, las fisuras, los puntos de quiebre que permitan, desde la institución, sincronizarse con la temporalidad de los sujetos.

CONSIDERACIONES FINALES

Algunos de los alcances significativos de la vivencia de RR se relacionan al sentido de pertenencia a la escuela y al desarrollo de la identidad docente. ¿Puede sentirse RR orgulloso de pertenecer al gremio del profesorado? ¿Puede sentirse parte de algo, como un proyecto de escuela, de sociedad, de formación de profesores, cuando ha transitado por una formación pedagógica que le ha enseñado a observar críticamente el sistema escolar, en un contexto social de devaluación de la tarea docente y de movilizaciones contra el sistema educativo imperante? ¿Puede tener la intención de adaptarse al sistema y lograr pensar como profesor de escuela, es decir,

institucionalmente? ¿Consigue percibir con claridad que es posible resignificar la acción didáctica más allá de la lógica de la institución –generada por ciertos intereses de poder– de tal modo que la escuela sea un lugar de apertura y no de sometimiento?

Para resignificar la escuela –no desde la lógica del sistema, sino desde la formación de los sujetos– se necesitan centros de formación docente y profesores sujetados a la realidad del aula. En este sentido, pensar didácticamente el acontecer del aula implica pensar en los otros y sus realidades socio-históricas, no en la enseñabilidad del saber y su programación temporal, tampoco en los aprendizajes esperados, donde se pone al estudiante como centro de un proceso secuencial, fragmentado y uniforme. Superar la didáctica moderna, centrada en la tríada pedagógica “maestro, saber, discente” implica dotar de vida las relaciones formativas, aceptando que en el encuentro didáctico no sólo se ponen en juego saberes, habilidades o competencias sino las historias de vida, los contextos socio-históricos y políticos, los sueños y expectativas de los sujetos involucrados.

Tal posibilidad implica desincronizarse del tiempo didáctico institucional y sincronizarse con la temporalidad de la vida de aula siendo constructores, junto con los estudiantes, de un nuevo relato, de una trama que permita pensarnos desde el lugar histórico que habitamos. De esa manera, habría alguna posibilidad de criticar la escuela no sólo desde el distanciamiento académico sino desde el compromiso que genera estar inmersos en su realidad, entendida como mundo de la vida *vivido*. Sólo así los futuros docentes podrían sentirse preparados ante la responsabilidad de transformación de la escuela y de sí mismos. Dicha cuestión es la que aflige a RR y a muchos otros docentes.

REFERENCIAS

- BEHARES, L. Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. In: _____. (Dir.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros/Waslala, 2004. p. 11-30.
- BORDOLI, E. La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. In: BEHARES, L.; CORSARO, S. (Orgs.). *Enseñanza del saber: saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República, 2005. p. 17-25.
- BUITRAGO, B. La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. *Revista Científica Guillermo de Ockam*, Cali: Universidad San Buenaventura, v. 6, n. 2, p. 55-67, 2008.
- CAMILLONI, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 17-39.
- CASTRO, C. La constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. España: Universidad Complutense de Madrid, v. 30, n. 2, p. 199-215, 2011. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/36583/35416>>. Acceso en: 16 ago. 2013.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- ELIAS, N. *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1982.

- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. 40. ed. México: Siglo XXI, 1997.
- GAETE, M.; CASTRO, A. Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 38, n. 2, p. 307-322, 2012.
- GILROY, P. El conocimiento profesional y el profesor principiante. In: CARR, W. (Org.). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada, 1997. p. 87-100.
- HECLO, H. *Pensar institucionalmente*. Barcelona: Paidós, 2010.
- KRAEMER, G. *Racionalidad práctica y dominación cultural*. México: P y V, 1999.
- MÉNDEZ, J. M. Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos. *Revista SIWÓ*, Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica: Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, v. 3, p. 141-161, 2010.
- MERCADO, R. *Los saberes docentes como construcción social*. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2001.
- RICOEUR, P. *Tiempo y narración*. Configuración del tiempo en el relato histórico. Primera edición español. México: Siglo XXI, 1995.
- _____. La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA. Papeles de Filosofía*, España: Universidad de Santiago de Compostela, v. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.
- TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

SOBRE LA AUTORA

MARCELA GAETE VERGARA es doctora en educación por la Universidad de Barcelona (Espanha). Profesora de la Universidad de Chile (Chile).
E-mail: magaete@uchile.cl

Recebido em setembro de 2013
Aprovado em maio de 2014