

Habitus académico y obstáculos en la práctica docente

Academic Habitus and Obstacles in Teaching Practice

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.980>

Oscar Osorio Pérez*

Verónica Moreno Martínez**

Resumen

Los ideales de la práctica docente valoran atributos que le confieren a la profesión el dominio de saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos vinculados a una sólida ética profesional y capacidad crítica. Múltiples investigaciones se han ocupado en identificar aquellas cualidades que consideran representativas de un buen profesor y que inciden directamente en la adquisición de aprendizajes, pero poco interés se le ha dado a los descuidos y desaciertos que surgen en el mismo momento de la práctica. El objetivo del presente artículo es analizar la práctica docente mediante la noción de *obstáculos*, que refieren a los entorpecimientos y confusiones que tienen lugar en el ejercicio mismo de la práctica docente, en un espacio social diferenciado y estratificado que predispone la conformación de un *habitus académico* que reproduce cierto tipo de concepciones y prácticas de la docencia. A partir de una investigación etnográfica, identificamos cinco obstáculos que enfrentan los profesores en el curso de sus actividades profesionales. Una de las conclusiones de la investigación es que la experiencia de muchos años no basta para superar dichos obstáculos, por lo que es necesario vincular la práctica docente a un programa de vigilancia reflexiva que opere en función de una crítica a los estados puros de conciencia, alerte acerca de los errores y permita elaborar mecanismos para superarlos.

Palabras clave: obstáculo epistemológico – práctica docente – reflexividad – vigilancia epistemológica.

Abstract

The ideals of teaching practice value attributes that confer to the profession the mastery of disciplinary, didactic and pedagogical knowledge, linked to a solid professional ethic and critical capacity. Multiple researchers have identified those qualities that are considered representative of a good teacher and that have a direct impact on the acquisition of learning, but little interest has been given to the oversights and mistakes that arise at the very moment of practice. The objective of this paper is to analyze teaching practice through the notion of obstacles, which refer to the hindrances and confusions that take place in the very exercise of teaching practice, in a differentiated and stratified social space that predisposes the conformation of an *academic habitus* that reproduces certain types of conceptions and practices of teaching.

* Doctor en Ciencias Antropológicas. Líneas de investigación: Cultura y comunicación, Vejez y políticas públicas. Profesor de asignatura, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Campus II, UNAM. México. oscar.osorio.perez3@gmail.com

** Doctora en Política de los procesos socioeducativos. Línea de investigación: Educación TIC y política. Profesora de asignatura. Actualmente Jefa del Departamento de Formación Docente y Evaluación Educativa en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, UNAM. México. veronica_moreno03@hotmail.com

Based on ethnographic research, we identified five obstacles that teachers face during their professional activities. One of the conclusions of the research is that the experience of many years is not enough to overcome these obstacles, so it is necessary to link teaching practice to a program of reflective vigilance that operates as a function of a critique of pure states of consciousness, alerts about errors and allows for the development of mechanisms to overcome them.

Keywords: epistemological obstacle – teaching practice – reflexivity – epistemological surveillance.

Introducción

Parafraseando a Bachelard (2000), cuando se investiga en torno al análisis crítico de la práctica docente, bien haríamos en plantear el problema en términos de obstáculos. Al exponer algunos de los obstáculos que enfrentan los docentes no sólo nos referimos a las condiciones materiales o del contexto en que se ejerce la docencia o a las dificultades propias de la profesión, sino también a los entorpecimientos y confusiones que tienen lugar en el ejercicio mismo de la práctica docente, que alcanzan incluso a los profesores de mayor experiencia. Estos obstáculos se presentan como el resultado de las interacciones que tienen lugar en espacios institucionales normados, que imponen y demandan sacrificios, y donde convergen situaciones que ponen en entredicho la práctica profesional de una docencia no arbitraria. El objetivo del artículo es presentar los resultados de una investigación etnográfica realizada en diferentes aulas universitarias, a partir de la cual identificamos algunos obstáculos que los profesores enfrentan a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad de las dinámicas escolares en espacios institucionales normados.

¿Por qué se presentan obstáculos en la práctica docente? Los docentes son miembros de una profesión que valora la imagen, reputación, respeto y admiración de sus colegas y alumnos. Tanto en la vida escolar como en el discurso profesional, se espera que el docente cumpla con cualidades que, se supone, son inherentes a su práctica. La lista sería interminable si se expusieran cada una de dichas cualidades, que pasan por el conocimiento disciplinar, el pedagógico y el didáctico, de manera que todos los atributos parecen no alcanzar para definir al “buen profesor”. Del conjunto de “virtudes” deseables o atribuidas al docente, algo hay de cierto: todas ellas se justifican por la noción que se tiene de lo que debería ser la práctica docente, es decir, en el fondo lo que se expresa es una concepción de la docencia.

En la literatura sobre prácticas docentes identificamos un consenso que reconoce la docencia como una profesión que requiere de tres saberes fundamentales: los disciplinares, los pedagógicos y los didácticos (Ibarra, 1999). De esta manera, podemos definir la práctica docente como el conjunto de facultades y talentos, a través de los cuales se ejerce la enseñanza con el objetivo de favorecer los aprendizajes entre alumnos (García-Cabrero, Loredó, Carranza,

2008). No obstante, dicha práctica implica, entre otras situaciones: 1) un cúmulo de relaciones inestables e inconsistentes, tanto en las actividades áulicas como en las de carácter administrativo (Rubio-Hernández, Olivo-Franco, 2020: 2), que los saberes fundamentales con que debiera contar el docente nunca se dominan con plenitud y, en la práctica, se presentan cegueras y llegan a imponerse creencias como conocimiento incuestionable (Rodríguez-Sosa, Solís-Manrique, 2017); y, finalmente, 3) la práctica docente tiene lugar en un espacio áulico en el que se presentan contrariedades, dificultades, tensiones y conflictos que ni los muchos años de experiencia ni la acumulación de conocimientos bastan para resolver (Rodríguez-Sosa, Hernández-Sánchez, 2018).

Metodología

Para identificar y analizar los obstáculos que enfrentan los profesores en su práctica docente, aplicamos una metodología de investigación etnográfica desde agosto a diciembre de 2019 en aulas universitarias donde se impartían diferentes asignaturas. La investigación etnográfica nos permitió la observación directa de acontecimientos ordinarios que tienen lugar en distintos espacios universitarios, incluyendo las aulas, de manera tal que nos fue posible registrar eventos, situaciones y un conjunto de historias teñidas de intenciones y significados, lo que favoreció la documentación e interpretación de la dinámica escolar a partir de situaciones objetivas tanto como subjetivas (Bertely, 2000). El marco operativo etnográfico nos permitió también la observación directa de la vida escolar cotidiana y la interacción continua con los actores que en ella participan, registrando prácticas, al mismo tiempo que percepciones y motivaciones que nos condujeron a la identificación de los procesos de construcción de significados en las dinámicas áulicas. Finalmente, la investigación etnográfica favoreció acceder a historias y experiencias en el interior de las aulas y fuera de ellas y, a la vez, estar presente en los espacios donde tuvieron lugar expresiones de afecto y camaradería, pero también donde se presentan tensiones y conflictos; lo que permitió identificar posturas, juicios, creencias y valores (Rockwell, 2009).

Durante el proceso de la investigación utilizamos la noción de *dimensión performativa* (Austin, 2008) para referirnos al proceso de construcción de sentido y legitimación de las condiciones objetivas que determinan la constitución de los espacios como entornos pragmáticos donde tiene lugar la práctica docente. De esta manera, asumimos que las representaciones de la práctica que los docentes hacen de sí mismos comprenden variaciones ilocucionarias y perlocucionarias, no como dos clases separadas de una misma realidad sino como un proceso de representar-hacer, tejido por actos de dramatización con los que se busca movilizar emociones ligadas a la conciencia identitaria que construye el “deber ser” enmascarado por un *habitus*. El *habitus académico* (Bourdieu, 2008) nos remite aquí a una microfísica de la práctica docente que condiciona los procesos de socialización en espacios escolares, lo que permite dilucidar la relación que existe entre estructura y prácticas docentes, mediante la identificación de los obstáculos que se presentan en dicha práctica (Rizo, Rodríguez, 2016).

Al mismo tiempo que la indagación etnográfica, realizamos entrevistas informales a profesores acerca de las dificultades que ellos identifican en el ejercicio de su propia práctica. Por otra parte, entrevistamos a estudiantes con la finalidad de saber qué opinión tenían acerca de las prácticas que sus profesores mostraban al interior de las aulas. La información recabada durante la investigación no se expone aquí de manera narrativa, ni se reproducen las respuestas que profesores y alumnos ofrecieron en las entrevistas; antes bien, realizamos un ejercicio de abstracción a partir del cual pretendemos mostrar constantes, pautas que nos permitan expresar generalidades acerca de los obstáculos que envuelven el ejercicio de la práctica docente.

Resultados

Como resultado de la investigación etnográfica en las aulas, de la observación directa en los espacios y dinámicas escolares, así como de las entrevistas realizadas, identificamos cinco obstáculos que los profesores enfrentan en el curso de su práctica docente. Consideramos que estos obstáculos se presentan debido a situaciones imprevistas, experiencias discontinuas y a circunstancias azarosas que no siempre está en manos de los profesores controlar y que, a la vez, estas situaciones generan nuevos obstáculos que el profesor puede enfrentar dignamente siempre que tenga la disposición de reconocerlo.

Primer obstáculo: la formación docente es inconclusa y la docencia es una práctica profesional que nunca se domina

La práctica docente puede definirse como el conjunto de habilidades, talentos y agudezas vinculados a procesos de enseñanza, en función de favorecer los aprendizajes entre alumnos y a partir de la producción y gestión de conocimientos que tienen lugar en entidades educativas formales (Fierro *et al.*, 1999). El primer obstáculo identificado aquí alude a la construcción de un discurso mitificado de la formación y de las labores docentes, al callar que existe una diferencia respecto de lo que se dice que se hace y lo que se hace, puesto que la formación y la práctica implican un cúmulo de relaciones inestables e inconsistentes, en tanto que la dinámica del aula no se domina ni está exenta de conflictos y tensiones.

Contrario a la idea generalizada de que la práctica docente se especifica a partir de la enseñanza, se observa que es también un proceso inacabado de enseñar y aprender con el objetivo de producir y apropiarse de conocimientos y competencias (De Arruda, 1998), y de adquirir el oficio del docente en términos de cómo iniciarse, cómo perfeccionarse y actualizarse (Gorodokin, 2006). Identificamos que la práctica docente tampoco se reduce a la relación entre académicos y alumnos ni al trabajo que se desarrolla específicamente en el aula, sino que es parte de un proceso amplio que incluye el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, elaboración de proyectos y participación en actividades extracurriculares, a partir de lo cual se configuran espacios de acción pedagógica dinámicos e intersubjetivos de larga duración

que influyen en la práctica docente en el aula, lo que permite, a su vez, una pedagogía activa en la que el docente promueve un ambiente estimulante de experiencias que facilitan el acceso a estructuras cognoscitivas para elaborar conocimiento (Barrero, Mejía, 2005).

Por otra parte, la investigación etnográfica en las aulas reveló un déficit importante de habilidades, facultades y competencias didácticas entre profesores, quienes, en entrevistas posteriores, admitieron no haber tenido ningún tipo de formación pedagógica. En este tenor, distinguimos entre los profesores que no tienen formación pedagógica y quienes no la consideran necesaria. Los primeros aluden a la falta de tiempo y a las pocas oportunidades que ofrece su universidad, en tanto que los segundos arguyen que la experiencia es la mejor manera de aprender a “enseñar”. Aquí nos encontramos en una paradoja: no siempre los profesores con formación pedagógica son mejores que quienes carecen de ella o la rechazan, aunque es claro que la experiencia de muchos años como docente no sustituye su formación profesional.

Una de las ventajas que muestran los profesores con formación docente es que orientan su práctica a través de elementos pedagógicos y didácticos que permiten mantener en movimiento el conocimiento de cada una de las disciplinas, saben construir ambientes áulicos de aprendizaje óptimo y logran adecuar su práctica a circunstancias adversas; por lo que dirigen su práctica simultáneamente al hacer, al saber y al pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción (Achilli, 2000). En tanto que las desventajas que muestran los profesores sin formación docente, aunque con mucha experiencia, se sintetizan en la dificultad para crear ambientes que permitan a los alumnos adquirir aprendizajes disciplinares y alentar el entusiasmo de los alumnos por aprender. De esta manera, se observa una marcada diferencia entre lo que idealmente se espera de la profesión docente y aquello que su práctica nos muestra. Sobre todo, si consideramos que “la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades, y la ausencia de este cuerpo de conocimientos cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza” (Montero, 2001: 87).

Cabe preguntarse aquí si la formación docente es necesaria entre profesores universitarios quienes consideran que su objetivo es la enseñanza de un cuerpo codificado de conocimientos disciplinares. Al respecto, pensamos que la formación docente, entendida como un proceso inacabado de adquisición y construcción de capital pedagógico (Barba *et al.*, 2007; Bourdieu, 1983), posibilita el desarrollo de instrumentos de operación epistemológica que orientan la práctica (De Lella, 2003); de manera que la falta de conocimientos pedagógicos y didácticos limitan no sólo la adquisición de aprendizajes, sino el entusiasmo mismo por aprender.

Segundo obstáculo: La experiencia

En los últimos años se ha impulsado programas para la inclusión de personal docente joven en las universidades. De hecho, algunas carreras promueven que alumnos con un perfil que consideran sobresaliente se integren a la planta de profesores una vez titulados. Una de las ventajas

de este tipo de acciones es que los profesores jóvenes, exalumnos de la misma carrera, pueden tener conocimientos profundos de los nichos y dinámicas culturales en torno a los cuales gira la vida estudiantil y académica; sin embargo, tienden a carecer de una formación disciplinar y pedagógica suficiente que les permita ejercer con profesionalismo la docencia. De esta manera, entre los profesores jóvenes sin experiencia ni formación en docencia, los déficits de la práctica docente evidencian prácticas espontáneas que permiten, bajo las apariencias de una elaboración científica, que las prenociones se abran camino sin perder por ello la credibilidad que les otorga su origen (Bourdieu *et al.*, 2008).

En un estudio orientado a responder cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, Barber y Mourshed (2008) indican que los 25 sistemas educativos más exitosos tienen en común la exigencia de conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y ofrecerles formación y apoyo continuo para que los docentes desarrollen prácticas cada vez más eficaces. Nosotros encontramos que de los profesores jóvenes entrevistados que recibieron la invitación a integrarse como docentes en las mismas carreras en que estudiaron, ninguno pudo decir si la universidad contaba o no con un programa estratégico de formación y actualización docente, y comentaron que, en efecto, han recibido cursos, pero sin poder precisar tampoco si los cursos que tomaron fueron de actualización disciplinar o formación docente. Lo anterior tiene repercusiones al identificar que las formas de enseñanza de los profesores jóvenes son la reproducción de las formas en que ellos aprendieron. El anterior principio contribuye a la conformación de un *habitus académico* que obstaculiza la continua reforma del pensamiento, condición necesaria de la reforma de la enseñanza (Morin, 1999).

El asunto se complica cuando se observa que, aun formados en un campo disciplinar, los docentes, incluyendo los que tienen muchos años de experiencia, llegan a tener serios problemas para expresar de manera inteligible los conocimientos que de ellos se espera, sobre todo en los profesores recién integrados a la planta docente. Incluso, se llega a confundir experiencia con conocimiento, sin considerar que la experiencia, en bruto, no es más que un obstáculo cuando se enaltece la “escuela de la vida” y se expresa enfáticamente que “todo se ha aprendido con la experiencia de muchos años”. Por otra parte, los profesores con más años ejerciendo la docencia coinciden en que su trabajo es “enseñar”, lo que tienden a reproducir los profesores más jóvenes.

—¿Qué enseña un profesor?— preguntamos a los docentes en diversas situaciones, obteniendo casi siempre la misma respuesta: “enseñamos/trasmitimos conocimientos”.

—¿Qué tipo de conocimientos?— “Los demostrados científicamente”, “los que todo estudiante debe saber”, “lo que les será útil para el trabajo, para la vida”.

De esta manera, al interior de las dinámicas áulicas los profesores solicitan de sus alumnos una disposición receptiva para la adquisición de conocimientos y una actitud crítica. Sin embargo,

en los marcos que conforman los procesos de evaluación de conocimientos, generalmente se pide a los alumnos que reproduzcan casi literalmente lo que el maestro dice enseñar, lo que se lee en los libros o lo que indica tal o cual manual de investigación, por lo que no aparecen en las dinámicas áulicas esos espacios para el desarrollo de una “conciencia y actitud crítica”. Esto puede deberse a que, cuando el profesor asume que su trabajo es “enseñar” o sea, “trasmitir conocimientos”, siempre se corre el riesgo de ignorar que, junto con estos, se imponen creencias personales como si fueran teorías científicas, enredando así el conocimiento con ideologías y sustituyendo el aparato crítico con opiniones de sentido común, lo que propicia ambientes áulicos en donde se repiten tendencias y veredictos amparados en costumbres intelectuales (Rodrigo, 1994).

El análisis etnográfico de las prácticas docentes y las dinámicas áulicas, nos muestran que no basta con la experiencia de muchos años para el ejercicio de una docencia profesional, es decir, para el desarrollo de facultades que permitan al docente construir ambientes de aprendizaje. La experiencia docente en bruto, o sea, sin estrategia pedagógica, convierte a la práctica docente en una rutina incauta, rústica por su falta de refinamiento y austera por carecer de una perspectiva que trascienda las propias creencias. En este sentido, amparada en la experiencia, la docencia se ejerce sobre la base de un conjunto de creencias personales que el profesor ha adquirido, que se enredan con las prenociones que se tienen de la práctica misma y se hacen presentes una y otra vez bajo la apariencia de un discurso de carácter científico o filosófico (Bourdieu *et al.*, 2008). De esta manera, puede concluirse que la desatención a una formación básica en pedagogía y filosofía de la ciencia impide una práctica docente genuinamente reflexiva, autocrítica y autoevaluativa, por lo que los profesores, instaurados en su *habitus*, difícilmente se abren a la posibilidad de generar cambios a su práctica profesional en aras de instaurar una epistemología de la práctica docente (Schön, 1987).

Tercer obstáculo: La práctica docente fetichizada

Aprender, escribe Freire (2004: 32), es “construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu”. El aprendizaje es, sin duda, el concepto y el acto en torno al cual gira toda la estructura y dinámica de las instituciones educativas. En torno a los aprendizajes se establece un modelo educativo y el conjunto de planes y programas de estudio, en síntesis, un currículum. Sin embargo, el aprendizaje no parece estar en el centro de la acción educativa, sino la noción de enseñanza. Como hemos visto, quien pregunte a un profesor en qué consiste su trabajo, casi irremediabilmente recibe como respuesta que él enseña, que trasmite conocimientos. Esto no sorprende si caemos en cuenta que, culturalmente, la figura del maestro es metonimia de enseñanza; la escuela, los alumnos, los padres de familia, en fin, la sociedad, espera que el maestro dedique su tiempo a la práctica de la enseñanza. Más aún, los cursos de formación y actualización en docencia que reciben los profesores están

orientados pedagógica, didáctica y temáticamente a favorecer los procesos que aún llaman de enseñanza-aprendizaje, en los que la noción de enseñanza se sitúa muy por encima del aprendizaje. Así, el énfasis en la enseñanza tiende a ignorar, por ejemplo, la estructura de los procesos cognitivos que hacen posible la adquisición de aprendizaje. Además, la noción de enseñanza suele centrarse en su dimensión de aprendizaje disciplinar de tipo declarativo, desdeñando en buena medida los aprendizajes procedimentales e ignorando, prácticamente, los actitudinales.

Los profesores universitarios suelen privilegiar en su práctica docente el análisis de textos y la discusión de temas a partir de lecturas previas. La didáctica de los profesores con mayor antigüedad suele mantener una estructura rígida, comienzan con una introducción y piden a sus alumnos comentar el tema o exponer dudas. Otros, en cambio, los más jóvenes, suelen utilizar con mayor frecuencia recursos didácticos y realizan actividades que involucran la participación de los alumnos. Pese a las diferencias sustanciales que profesores viejos y jóvenes suelen tener, las dinámicas áulicas mantienen una constante: el profesor como protagonista.

De acuerdo con la tipología diseñada por Martínez-Otero (2003), el profesor enseñante asume el protagonismo sin favorecer la interacción en el aula, es un técnico que trasmite contenidos. Aprovechando el monopolio de la palabra, el profesor suele mezclar *episteme* con *doxa*, por lo que no sólo es un predicador de contenidos curriculares, sino de la moral y las buenas costumbres, reprende a menudo a sus alumnos tratando de reformar las “malas costumbres”. Por supuesto, al profesor lo respalda la institución y una lectura muy particular de lo que suele llamar “reglas éticas”. El fetichismo se presenta aquí como un proceso por el cual una cosa hecha por manos humanas será tomada como trascendente, con valor en sí misma, independiente de sus relaciones.

En la práctica docente, la enseñanza se trasmuta en un fetiche al convertir lo relativo en absoluto, confiriendo un estatus de centralidad y superioridad a la enseñanza sobre la educación. Fue Max Weber (1971) quien identificó en los profesores la *tentación por el profetismo* cuando, desde la cátedra, despliegan veredictos decisivos en nombre de la ciencia y aprovecha su inmunidad para expresar sentimientos políticos o para la propaganda de sus ideales prácticos. La enseñanza fetichizada se revela como una visión del mundo encarnada en la figura del profesor al articular la totalidad de las visiones del mundo en una visión última e integrada, y por lo tanto única, a través de la cual responde a las interrogantes últimas, revelando los secretos más profundos del conocimiento. Como sumos sacerdotes, pontífices de la palabra, predicadores de la verdad y evangelistas del “catecismo científico”, los docentes contribuyen a la fetichización de su práctica cuando anulan, con la rutina de las prescripciones “científicas”, otras dimensiones de la docencia distintas a la de la enseñanza, por ejemplo, la de construir contextos de aprendizaje o el desarrollo de talentos en los alumnos.

¿Es posible desfeticizar la práctica docente? Pensar la práctica pedagógica como sinónimo de “saber enseñar”, desatiende el hecho de que no hay conocimiento que no esté amenazado por

el error y por la ilusión, y que la necesidad de autojustificarse limita la posibilidad de cambio (Morin, 1999). Por esta razón, lo que “enseñan” los docentes es producto, no sólo del conocimiento disciplinar sino, también, de sus propias creencias, de sus prejuicios e inclinaciones ideológicas (Pajares, 1992). Desfetichizar la práctica docente implica aceptar que la experiencia y el conocimiento disciplinar son insuficientes si no se aplica un proyecto reflexivo como principio de vigilancia de la propia práctica docente. Al enmarcarse en los campos de la epistemología, la reflexividad se distingue de la reflexión en cuanto que opera bajo los mecanismos de una crítica a los estados puros de conciencia. La reflexividad remite a un tipo de autopsicoanálisis de las mentalidades y las prácticas docentes que funciona como una suerte de disciplina terapéutica de descenso a los infiernos, camino necesario para acceder al autoconocimiento que renuncia al dogma de la inmaculada percepción y decanta en la ganancia de autonomía del pensamiento.

Cuarto obstáculo: Mediación entre intereses institucionales, profesionales y personales

La práctica docente universitaria se articula con otras actividades que los profesores desempeñan, como la participación en comisiones, grupos de trabajo y gestión institucional. Es indiscutible que los docentes, por lo menos aquellos que forman parte de la burocracia del Estado, dadas sus aspiraciones de movilidad y ascenso laboral, van aprendiendo estrategias para conseguir y mantener prerrogativas, reproduciendo así prácticas culturales a las que dicen oponerse, hasta apropiárselas, a través de su gestión, de las instituciones educativas. Esto se debe a que los nichos culturales educativos, al mismo tiempo que permiten el desarrollo de competencias y conocimiento, posibilitan también el establecimiento de relaciones laborales serviciales ancladas en relaciones de compromiso, a partir de lo cual monopolizan y gestionan recursos materiales y simbólicos, concediendo beneficios e inmunidad a unos, en detrimento de los derechos y oportunidades de otros.

Lo anterior nos muestra que la práctica docente no se da en el vacío, sino que se articula al alcance de logros profesionales en espacios sociales diferenciados y jerarquizados. Debido a que los objetivos institucionales no siempre coinciden con los intereses profesionales y personales de los docentes, se produce un desfase y conflicto de interés que desemboca en la necesidad de mediación. De esta manera, la práctica de la docencia tiene su fuente en objetivos mediados, tanto por conocimientos disciplinares como por creencias, ideologías e intenciones y propósitos bien particulares, que se hacen explícitos en un contexto de escasez de recursos. El conflicto que surge ante la dificultad de mediar entre los intereses institucionales y los intereses personales promueve la competencia por bienes escasos institucionalizados, desatendiéndose así el interés genuino de la práctica docente. Negar el conflicto de intereses en la acción educativa es fuente de ilusión y falsa conciencia de la práctica docente. Lo mismo sucede al negar las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Quinto obstáculo: La subjetividad es inherente a la condición humana

La educación de nuestros días padece de lo que Joan-Carles Mèlich (1996) llama *complejo positivista*, de modo que aquello que no es ciencia a manera de las ciencias experimentales, no lo es. Este complejo se expresa en el discurso del profesor que apela al conocimiento justificado a partir de criterios de validez universal; a los presupuestos del pensamiento lógico-racional, que, se supone, está por encima de las pasiones y deseos. En este tenor, se afirma que el conocimiento es tal siempre que sea validado por “la ciencia”, cuyas premisas y resultados están libres de prejuicios. Aunque la anterior perspectiva es muy popular en los círculos académicos, es errónea, puesto que el conocimiento es un proceso dinámico que se desprende de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, en el que “las percepciones del sujeto son a la vez traducciones y reconstrucciones y no el espejo de las cosas o del mundo exterior” (Morin, 1999: 5). Por esta razón, siempre se corre el peligro de hacer del conocimiento una ilusión, pues en cualquiera de las formas que se presente es incompleto y cargado de incertidumbre.

El estudio de las creencias y las subjetividades en la actividad docente es importante, porque nos revela cómo afectan el desempeño escolar de los alumnos (Gorodokin, 2006). Esto se debe a que las ideologías o compromisos políticos predisponen al docente en su práctica, corriendo siempre el riesgo de que sus creencias e ideologías se impongan como conocimiento científico a los alumnos (Pajares, 1992); ignorando así que buena parte de la tradición docente se sustenta en la construcción ficticia de los saberes, justificada en el mito de la experiencia y la ciencia como conocimiento infalible y acabado.

Los docentes, como cualquier otro profesional, no pueden sustraerse de la dimensión subjetiva que implica su práctica, entre otras razones, porque su biografía le es inherente. Por lo tanto, los docentes no pueden despojarse de sus creencias, pero deben aprender a gestionarlas, “pues las creencias no controladas permean la mente como entidades que tienen vida y poder; de esta manera, ellas pueden poseernos” (Morin, 1999: 5). Tampoco pueden los docentes despojarse de elementos emotivos. Como lo ha sugerido Morin (1999), todo análisis científico descansa sobre una base de ciertos ideales subjetivos, y el conocimiento conlleva el riesgo del error y la ilusión, puesto que no hay un estado superior de la razón que domine la emoción, ésta es inseparable de comportamientos racionales.

Ante la imposibilidad de sustraernos de nuestras subjetividades, no queda más que esforzarse por construir una “actitud de evaluación crítica, dispuesta a modificar nuestras afirmaciones” (Popper, 1991: 75); a esto le llamamos aquí reflexividad. La reflexividad no debe reducirse a la reflexión, sino orientarse al cuestionamiento permanente de nuestras propias creencias y conocimientos a partir de los cuales pretendemos conocer. En este sentido, la práctica reflexiva debe valorar el campo de los saberes inciertos, pues toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1987).

Discusión

Vigilancia epistemológica en la práctica docente

Puesto que “la práctica docente está marcada por fuertes hábitos, presupuestos y rutinas”, nos dice Restrepo (2004: 51), los profesores experimentan problemas a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad de los grupos de estudiantes. Por lo anterior, los profesionales de la educación enfrentan contrariedades al ejercer su práctica, y pretender ocultarlo revela los marcos de ineficiencia y deshonestidad profesional en que funcionan las escuelas (Schön, 1987). Sin embargo, parece que los éxitos profesionales acumulados en la experiencia han sustituido al pensamiento crítico por la reproducción acumulada de saberes dogmáticos que se repiten cada año, idealizando una práctica docente que prefiere la confirmación de sus saberes a aquello que lo contradice.

Puesto que toda acción pedagógica proviene de la autoridad de la clase dominante —aun cuando la escuela se presente a sí misma y a sus educadores como los defensores de pedagogías libres no impositivas— “velada por complejos mecanismos de legitimación de la autoridad que recae en el maestro” (Bourdieu, 1999: 54), el profesor, basado en el sentido práctico de su profesión, construye un *habitus* académico en el que incorpora y engendra valores y normas en función de los cuales realiza su práctica “como es debido”. Dicho *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas, funciona como principio generador y organizador de prácticas y representaciones, determinadas por un conjunto de aprendizajes internalizados que confieren coherencia a la actividad perceptiva como un punto de vista particular, que se impone como un punto de vista universal irreflexivo (Bourdieu, 1997: 19-20, 120). Asociado al mundo objetivado, el *habitus* académico se reproduce en y asociado a un conjunto de condiciones estructurales y recursos de los que se dispone, incluyendo las dimensiones culturales y biológicas, pues a los esquemas corporales del *habitus* subyacen estructuras cerebrales, de manera tal que produce prácticas no del todo conscientes, concebidas como decisiones libres (Bourdieu, 1999). En tanto que, como disposiciones duraderas y transferibles, el *habitus* académico encarna predisposiciones con que se enfrentan múltiples situaciones que tienen lugar en los espacios escolares, vinculadas a posiciones jerárquicas y prácticas reguladas objetivamente por normas y valores legitimados institucionalmente.

¿Es posible la disolución del *habitus académico*? El *habitus* —concebido como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, “como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones objetivamente adaptadas a su fin sin ser el producto de la obediencia a reglas” (Bourdieu, 1991: 92)—, si bien no puede disolverse, sí puede transformarse. Esto es posible porque la concepción estructurante de *habitus* no remite a un esqueleto como armadura o soporte fijo; sin embargo, el quiebre no se da de manera espontánea, sino como un proceso reflexivo de autovigilancia continua de la práctica docente. De esta manera, toda acción

educativa, incluyendo la práctica docente, debe ocuparse de crear las condiciones necesarias para realizar un proceso que aquí denominamos *vigilancia epistemológica de la práctica docente*, interesado en el estudio de las teorías, perspectivas, enfoques, estrategias, herramientas metodológicas y de las técnicas empleadas en la práctica. Vinculada a la práctica docente, la vigilancia epistemológica implica alertar acerca de los errores y elaborar mecanismos para superarlos. En este sentido, consideramos que, a la par de la didáctica, es factible la aplicación de la ciencia epistemológica que contribuya a la reorientación y superación de las prácticas habituales de formación y práctica docente; esto es, la incorporación necesaria de una metaciencia encargada de pensar las formas en que se construye el conocimiento de la formación y el desempeño docente, vinculado al contexto en que tienen lugar.

Ante una tradición que es incapaz de ejercer una evaluación autocrítica respecto del desempeño docente y ante la ceguera complaciente de formas arbitrarias de su ejercicio, resulta necesaria la incorporación de una ciencia a partir de la cual emprendamos el camino a la construcción de una formación y práctica docente menos dogmática y más plural, consciente de la falibilidad que implica la profesión. No es casual que Hodson (1985) manifieste su profundo desconcierto al mirar cómo las instituciones educativas, encargadas de la formación de profesores, han desatendido la inclusión de una sólida formación en filosofía de la ciencia que propicie tendencias menos dogmáticas acerca de lo que suponen es conocimiento.

Aplicar la noción de vigilancia epistemológica a la práctica docente permite que la corrección de errores opere sobre la base de una cultura científica en constante transformación, y que su reformulación le corresponda, necesariamente, a la propia epistemología (Díaz, 2003), concibiendo así una estrecha relación entre teoría y práctica como un modo peculiar de ser por parte de los docentes, y en la cual la capacidad de hacer y ser se retroalimenten y sostengan mutuamente como fundamento de la acción creativa (Guyot, 1999). De tal modo, la aplicación del campo epistémico de las ciencias humanas, y en particular con la pedagogía, es central “para investigar, intervenir y transformar las prácticas docentes, investigativas y profesionales, atendiendo a las complejidades específicas que cada una de ellas plantea con relación a los sujetos y al conocimiento, las instituciones, los regímenes de prácticas y el sistema social en el que se concretan” (Guyot, 2007: 36). Lo anterior implica que la formación y la práctica docente se conviertan en objeto de estudio y reflexión del propio profesional de la docencia, de manera tal que construyan propuestas guiadas por el análisis del desempeño de roles, que eviten la reducción de lo complejo a lo simple y lo sustituyan por una complejidad más inteligible. Este proceso no debe suponerse simple, sino lleno de matices, tensiones y contradicciones, de los cuales no se es del todo consciente y en el que deben reconsiderarse los referentes básicos de los significados que se tienen del saber y de la propia práctica docente. Obviar lo anterior implica reproducir elementos de dominación, resistencia al cambio y asimilación mecánica de viejos modelos pedagógicos fundados en epistemologías espontáneas que apelan a una experiencia eminentemente acrítica (Bourdieu *et al.*, 2008; Díaz, 2003).

Conclusiones

¿Pueden superarse los obstáculos que se presentan en la práctica docente? En nuestra opinión, los obstáculos señalados no pueden superarse, puesto que siempre habrá situaciones imprevistas, experiencias discontinuas y situaciones azarosas que constituyan nuevos obstáculos. La experiencia de muchos años se enfrenta al ejercicio de la práctica en espacios diferenciados, en situaciones y circunstancias específicas en las que siempre aparecerán dificultades que conducen al error; hacerlo de una manera digna implica, en un primer momento, reconocerlos y actuar con conocimiento de sus causas. Lo anterior sólo es posible a través de la formación docente y de un espíritu científico que apela a la reflexividad y a la evaluación autocrítica. La experiencia de muchos años no es suficiente para pasar de un estadio de comprensión y acción silvestre y pueril, a uno de conciencia científica.

El proceso de reflexividad, como autoconciencia epistemológica, se construye a partir de la definición de un conjunto de operaciones mentales y prácticas que establecen conexiones y ajustes entre los objetos de investigación, el conocimiento que se tiene de ellos y los métodos, técnicas y teorías que se utilizan para abordarlos. Una posición reflexiva implica una postura científica de carácter relacional sobre los objetos de estudio, sus contextos y el proceso de construcción de conocimiento en el campo de la ciencia. Toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica, como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica. Así, la práctica reflexiva debe valorar el campo de los saberes inciertos. Ante la imposibilidad de superar dicotomías establecidas por la ciencia austera, tales como objetivo-subjetivo y lo racional-irracional, material-simbólico, la reflexividad aplicada a la pedagogía debe promover la elaboración de posiciones que nos permitan estudiar e incidir en la producción de conocimientos, a partir de una ruptura epistemológica con la tradición y la ciencia de carácter espontáneo y *fijista*, y de una acción pedagógica que renuncie a las prenociones y la práctica del saber inmediato, considerando que el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, puesto que supone siempre una ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barba, B.; N. Negrotto; A. Varela; M. Celeste (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

- Barber, M.; M. Mourshed (2007). *Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: Mc Kinsey & Company. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barrero, F.; B. S. Mejía (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, (14), 87-96.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; J. Chamboredon; J. Passeron (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Arruda, P. (1998). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Bogotá: McGraw-Hill.
- De Lella, C. (2003). Formación docente, el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio. Saberes para la Acción*, 1(20), 20-24.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde Editor.
- Fierro, C.; B. Fortoul; L. Rosas (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García-Cabrero, B.; J. Loredó; G. Carranza (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. Argentina: LAE.
- Guyot, V. (1999). La enseñanza de las ciencias. *Revista Alternativas*, 4(17), 1-9.
- Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10.
- Hodson, D. (1985). Philosophy of Science, Science and Science Education. *Studies in Science Education*, 12(1), 25-57. <https://doi.org/10.1080/03057268508559922>
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, (62), 307-332.
- Popper, K. (1991). *La lógica en la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Rizo, M.; T. Rodríguez (2016). Epistemología y habitus académico en la enseñanza de la investigación. Entrevista a Gilberto Giménez Montiel. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(31), 177-197.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Rodríguez-Sosa, J.; K. Hernández-Sánchez (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Rodríguez-Sosa, J.; C. Solís-Manrique (2017). Creencias docentes: lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 7-20. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Rodrigo, J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la Escuela*, (23), 7-16.
- Rubio-Hernández, F.; J. Olivo-Franco (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.