

Algunas ideas sobre la noción de *práctica* en el campo educativo¹

Por: Anahí Mastache
(Instituto de Investigaciones
en Ciencias de la Educación-
UBA)²

Este texto se propone compartir algunos recorridos teóricos sobre la noción de *práctica*, su vinculación con otros términos (en particular, con las nociones de teoría y de praxis) y su utilización en el campo educativo. La selección de las perspectivas que se incluyen no intenta ser exhaustiva y responde exclusivamente al mayor interés que las expuestas han despertado en mi pensamiento. Finalmente, presento algunas ideas para contribuir al desarrollo de la docencia como práctica profesional, social y crítica, generadora de espacios pedagógicos facilitadores de experiencias que coadyuven a su formación como sujetos sociales comprometidos con su comunidad y capaces de aportar constructivamente.

Some ideas about the notion of *practice* in educational field

Abstract

In this paper, I intend to share some theoretical developments about the notion of practice, its relationship to other terms (in particular, with the notions of theory and praxis) and its use in education. I've not intention of exhaustivity on the approaches included; the choice only responds to my interest in them because of its influence on my thinking.

Finally, I present some ideas with the purpose of contribute to the development of teaching as a professional, social and critic practice. At the same time, I want to analyze the possibilities of teaching to facilitate students' experiences that contribute to their formation as social subjects involved in their community and able to contribute constructively.

1 Una primera versión de este trabajo fue parte del estado del arte realizado para la tesis de doctorado «El lugar organizador y articulador del saber en las situaciones de formación: representaciones y prácticas», dirigida por Marta Souto (IIICE-UBA, 2007).

2 anahivm@hotmail.com

Introducción

Este texto se propone compartir algunos recorridos teóricos sobre la noción de *práctica*, su vinculación con otros términos (en particular, con las nociones de teoría y de praxis) y su utilización en el campo educativo. La selección de las perspectivas que se incluyen no intenta ser exhaustiva y responde exclusivamente al mayor interés que las expuestas han despertado en mi pensamiento.

Finalmente, presento algunas ideas para contribuir al desarrollo de la docencia como práctica profesional, social y crítica, generadora de espacios pedagógicos facilitadores de experiencias que coadyuven a su formación como sujetos sociales comprometidos con su comunidad y capaces de aportar constructivamente.

Práctica y praxis

Según el Diccionario de la RAE, *práctico/a* viene del latín *practicus*, que a su vez deriva del griego. Usado como sustantivo correspondería a las acepciones 7 a 13:

7. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.
8. Destreza adquirida con este ejercicio.
9. Uso continuado, costumbre o estilo de algo.
10. Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones.
11. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.
12. Aplicación de una idea o doctrina.
13. Contraste experimental de una teoría.

Al igual que en otros diccionarios, en estas acepciones la práctica supone:

- Una actividad o ejercicio autónomo o efectuado bajo la dirección de otro.
- Reglas, métodos, regularidades o modos habituales de efectuarla.

- La necesidad de cierto conocimiento y destreza, sea que se adquiriera previamente o que se desarrolle como producto del ejercicio mismo.
- La existencia de una prueba o habilitación necesaria y previa para el ejercicio profesional.

Cabe agregar que *práctico* alude también a quien es diestro o experimentado en algo.

Praxis, a diferencia de práctica o práctico, no pareciera constituir una palabra de uso corriente; su uso queda restringido a la filosofía.

Si bien la praxis alude, al igual que la práctica, a la «acción de llevar a cabo algo», mientras que el campo semántico de la práctica se establecería a partir de un conjunto de elementos (reglas, saberes, etcétera), el de la praxis requeriría, para su delimitación, de la diferenciación con la teoría. Desde la filosofía griega, *praxis* designa la actividad práctica en oposición a la actitud contemplativa o a la especulación teórica.

García Sierra (s/f) enfatiza la diferencia entre praxis (como concepto antropológico) y conducta (como concepto etológico o psicológico). La praxis designa el hacer humano histórico y cultural, que se diferencia del hacer de los animales; se define con relación al agente, vinculado a la producción de algo que puede ser exterior (que trasciende al agente) o interior (su finalidad es el agente mismo).

En general suponemos que la praxis es el resultado de anamorfosis de conductas previas, lo que implica que será preciso contar con configuraciones culturales, sociales e históricas muy complejas [...] (García Sierra, 2000: 236).

Algunos desarrollos teóricos sobre la práctica y otras nociones vinculadas

Teoría y práctica: breve recorrido histórico

En la época griega, *práctica* o *práctico* estaba vinculado a los asuntos humanos; daba cuenta de lo adecuado para una transacción o negocio.

Aristóteles distingue tres clases de actividad humana, asociadas con distintos tipos de saber y diferentes modos de vida (Ball, 1990):

- Teoría: actividad de contemplar lo que es inmutable, eterno y divino, cuyo fin es el conocimiento teórico, el conocimiento cierto (*episteme*) de estos objetos y relaciones inalterables. El modo de vida que le corresponde es el *bios theoretikos* propio del filósofo.

- Poiesis: actividad productiva cuyo fin es la construcción de objetos. Propia de artesanos o artifices, requiere de un conocimiento técnico (*techné*) que permita conocer los procesos de transformación de los materiales. Supone, pues, un saber para la acción misma.

- Práctica: actividad comunicativa del ciudadano, cuyo objeto es la acción, y en especial la acción moral que para Aristóteles es también política. El conocimiento práctico (*frónesis*) es el conocimiento de los otros hombres (de sus pensamientos, ambiciones, esperanzas y miedos). Se adquiere en y a través de las acciones e interacciones con ellos. El modo de vida práctico es el *bios politikos*, cuyo medio es el lenguaje; a diferencia de los artesanos que trabajan con materias tangibles, los *políticos* trabajan con palabras.

Para Aristóteles, la acción práctica es tanto el proceso como el resultado del actuar. La acción es la consecuencia de una elección deliberada, de un silogismo práctico. Este último es el modo de razonamiento cuya premisa mayor establece el fin general de la acción mediante un juicio sobre la realidad que hoy denominaríamos *de valor*; la premisa menor establece las condiciones técnicas de realización de la acción; y la conjunción de las dos premisas hace necesaria la conclusión (la acción o su evitación). Sería un balance entre los medios disponibles, el conocimiento teórico de las series causales que implica la acción, y la naturaleza y magnitud de los fines de cosas que se propone. En el hombre de experiencia y sabiduría práctica se da la conjunción de deseo correcto y razonamiento verdadero que conduce a la decisión acertada.

Los motivos o intenciones explican la acción aduciendo el estado al que se pretende llegar. La doble relación entre expresión sincera de las intenciones y su realización acertada es una de las más conocidas dificultades del conocimiento práctico. A diferencia del conocimiento teórico, el falseamiento puede encontrarse alternativamente en la expresión de las intenciones y/o en su realización.

El saber práctico no es, entonces, ni un saber especulativo (como la ciencia o *episteme*) ni un saber destinado a producir objetos (como la técnica). Su fin es alcanzar el bien común y la felicidad o bienestar de cada individuo. Por lo tanto, está ligado a la política (que concierne a la sociedad) y a la moral y la ética (que concierne al individuo).

Por otra parte, la razón especulativa (a diferencia de la razón práctica) busca descubrir las conexiones causales predictibles que revelan la constitución del mundo; su criterio de valor es la verdad. En cambio, el interés de la razón práctica es armonizar nuestros fines: en relación con nosotros mismos, con los otros sujetos y con la realidad natural y social en tanto constituyen series causales independientes de nuestra voluntad; su criterio de valor es el bien. La razón práctica puede considerarse una sabiduría sobre cómo funcionan las cosas en el mundo; implica una inteligencia reflexiva o reflexión inteligente que sabe cuándo hay que hacer algo y cuándo no y qué técnica corresponde usar en cada situación.

Razón teórica y razón práctica son dos actitudes de una misma facultad. En ambos casos, es puesta en movimiento por el interés, que es el género que Aristóteles deja innominado, al que pertenecen lo verdadero y lo falso, y también lo bueno y lo malo.

Estos desarrollos llevan a la distinción teoría-práctica, que se mantiene hasta la actualidad. Existe una tendencia a considerar a lo teórico como elevado y superior y a lo práctico como inferior. Ya Plotino consideraba a la praxis como una disminución o debilitamiento de la contemplación. En cambio, la distinción entre *poiesis* y *praxis* comienza a cambiar a partir de la edad media, terminando con la fusión de ambas nociones.

...—en la medida en que ese hacer ha incorporado tanto el *agere* latino (que corresponde a la *praxis* de Aristóteles, que, según él, estaría moderada por la *frónesis*, *prudentia*) como el *facere* latino (que corresponde a la *poiesis* aristotélica, moderada por la *techné*, *ars*) (García Sierra, 2000:236).

Lobkowitz (ver Ball, 1990) explica este hecho por la introducción de la cosmovisión cristiana. La creación del mundo por Dios puede ser considerada una producción; este hecho aumenta significativamente el valor de la acción

productiva. Este cambio de visión permite hablar de la construcción de objetos como de «actividades prácticas». Santo Tomás, al comentar la obra aristotélica, convierte a la *poiesis* y a la *praxis* en *factio* y *actio* respectivamente.

La actividad técnica o productiva adquiere así rasgos que en Aristóteles correspondían a la práctica. Por un lado, su referencia a los otros sujetos, y no ya solamente a los medios materiales; por otro lado, el reconocimiento de fines o bienes inherentes a la práctica misma e, incluso, el reconocimiento de la necesidad de prácticas *virtuosas*.

MacIntyre (2001), por ejemplo, entiende por práctica cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa establecida socialmente. Existen dos clases de bienes internos a la práctica, que solo pueden identificarse y conocerse participando en ella: la excelencia de los resultados y los modelos de excelencia de los procesos dados por la obediencia a reglas. Estos bienes solo se logran si los agentes se subordinan a las relaciones que la práctica impone. Entrar en una práctica es, por un lado, aceptar la autoridad de esos modelos y su pertinencia para juzgar la actuación, y, por otro lado, entrar en relación no solo con los practicantes contemporáneos sino también con los predecesores. Es decir que la práctica debe confrontarse con las habilidades técnicas y también con las instituciones. De ahí la importancia atribuida a las virtudes; sin ellas, las prácticas no podrían resistir al poder corruptor de las instituciones.

Marx, Sartre, Deleuze y Foucault

El marxismo se presenta como una «filosofía de la praxis». La misma incluye tanto la actividad productiva (la *techné* griega) como la actividad de los hombres en sus comunidades (la actividad práctica griega), se convierte así en sinónimo de producción material y mental.

La praxis se define como la actividad del hombre en cuanto sujeto histórico y social, está ligada a «hacer historia» y a «hacer sociedad humana». En la actividad práctica, el hombre hace y se hace en relación con los otros hombres y con la naturaleza, en y a través de la vida en sociedad. Por eso la acción es siempre revolucionaria, siempre supone la superación de lo existente. El peligro aparece cuando la alienación se introduce en este proceso de satisfacción de las necesidades.

Marx focaliza particularmente en la importancia de la inserción del hombre en la estructura de producción y, por ende, en el condicionamiento que ofrecen a toda praxis las condiciones materiales de existencia. Desde esta perspectiva, la praxis humana define el juego de las libertades individuales y colectivas en el seno de los determinismos económico-sociales. Puesto que la actividad humana está en el origen de la sociedad y de la historia, la misma praxis puede modificar las condiciones que ha creado.

Sin embargo, como para el hombre socialista toda la llamada historia universal no es otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano, el devenir de la naturaleza para el hombre tiene así la prueba evidente, irrefutable, de su nacimiento de sí mismo, de su proceso de originación (Marx, 1844, Propiedad privada y comunismo, 5), 5º párrafo, inicio)

La praxis no es solo la actividad de modificación de las condiciones, incluye también la teoría. En rigor, es la expresión del lazo dialéctico de la teoría con la práctica, siendo ambas *momentos* de la praxis. De ahí la crítica al pensamiento abstracto e idealista. Toda teorización debe subordinarse a la acción; la verdad no es una cuestión teórica, debe demostrarse en la realidad.

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica es un problema puramente escolástico (Marx, 1845, II).

Sartre retoma el sentido marxista de la praxis y lo enriquece al vincularlo con la noción de comprensión que toma de los psiquiatras e historiadores alemanes y con los análisis psicoanalíticos.

Crítica al marxismo el haber reabsorbido al hombre en la idea de hombre al considerar solo las significaciones más generales. Su interés es recuperar la praxis del hombre concreto, lo cual supone considerar una multiplicidad jerarquizada de significaciones. En esta pirámide, la significación inferior y más general sirve de marco a las superiores y más concretas. Aunque no pueda salirse nunca del marco, resulta imposible deducir de él o disolver en

él a las significaciones superiores. Por eso el pensamiento concreto debe nacer de la praxis y volver a ella para iluminarla.

Para llegar a ser condiciones reales de la praxis, las condiciones materiales que gobiernan las relaciones humanas tienen que ser vividas en la particularidad de las situaciones particulares... (Sartre, 2004:89).

El método regresivo-progresivo debe tener en cuenta a la vez la circularidad de las condiciones materiales y el mutuo condicionamiento de las relaciones humanas; debe considerar a las significaciones como objetos sintéticos, pluridimensionales, indisolubles, que ocupan lugares singulares en un espacio-tiempo de dimensiones múltiples. Para ello debe estudiar la singularidad a partir de las contradicciones generales de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción. En este sentido, es necesario efectuar una interpretación diferencial en el marco de las significaciones universales, debe estudiarse lo singular, la vida y la lucha real y fechada.

La persona vive y conoce su condición a través de su pertenencia a los grupos que operan la mediación entre la clase universal y el individuo.

El grupo confiere su poder y su eficacia a los individuos que ha hecho, que a su vez le han hecho y cuya particularidad irreductible es una manera de vivir la universalidad de su lucha (Sartre, 2004:115).

A través de su acción, el hombre hace la Historia superando (y conservando) las condiciones anteriores. La praxis es negatividad en relación con lo dado y positividad en relación con el objeto que se quiere alcanzar, que desemboca en lo <no-existente>, en lo que nunca ha sido aún. Por eso Sartre define al hombre por su proyecto, pero también –de manera negativa– por el conjunto de los posibles que le son imposibles. La praxis es, entonces, el proyecto como superación subjetiva de la objetividad hacia la objetividad, entre las condiciones objetivas del medio y las estructuras objetivas del campo de los posibles. Lo subjetivo aparece pues como un momento necesario del proceso objetivo.

A través de la praxis el hombre se produce a sí mismo, en un proceso que presupone la libertad. La materia trabajada, exteriorización de la

interioridad, produce al hombre que reinterioriza la exterioridad de su producto. En cada situación se reencuentra la contradicción y la relación entre la necesidad y la libertad. La existencia es así un perpetuo desequilibrio, una proyección a través de un campo de posibilidades, algunas de las cuales realiza y otras no, desde un espacio de libertad.

La praxis no es individual, sino colectiva; por eso al hombre se le escapan los efectos de sus actos. De allí que la historia se le presente como fuerza extraña.

... si se objetiva, se aliena; con este sentido, la Historia, que es la obra propia de *toda* la actividad de todos los hombres, se les presenta como una fuerza extraña en la exacta medida en que no reconocen el sentido de su empresa (aunque localmente haya tenido éxito) en el resultado total y objetivo... (Sartre, 2004:83)

Sartre entiende a la alienación, entonces, como el producto del desconocimiento de la multiplicidad de relaciones dada por la pluralidad de sujetos que actúan e intervienen en el resultado total. En este sentido, cada uno es sujeto en tanto que conduce su acción y objeto en tanto sufre la acción de los otros. La realidad humana, en la medida en que se hace, escapa al saber directo. Toda significación se transforma sin cesar y repercute en las demás.

La praxis tiene sus raíces en el compromiso del práctico para con la acción informada y prudente en una situación histórica práctica y concreta. Es una acción considerada y conscientemente teorizada, capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informó. Por otra parte, tanto el agente como otros hombres pueden juzgar el juicio práctico que se formuló en la praxis, por cuanto pueden observar y analizar los resultados.

El conocimiento es un momento de la praxis que no tiene nada de un Saber absoluto. El pensamiento es a la vez constituyente y constituido: en un mismo movimiento sufre la ley en tanto que constituido y la conoce en tanto que constituyente. La conciencia capta en el Otro su propia necesidad, y al mismo tiempo encuentra en sí misma la necesidad del Otro.

El movimiento dialéctico es, pues, una resultante. Antes de ser motor, la contradicción es un resultado. La dialéctica se descubre en la praxis como

un momento necesario, se crea de nuevo en cada acción. La totalización es un acto en curso. La unidad sintética de lo diverso solo puede ser una unificación en curso, un acto que dibuja un campo práctico, unidad formal de los conjuntos que tienen que integrarse.

El todo no es una totalidad. La totalidad solo existe en lo imaginario, tiene el estatuto ontológico del en-sí, de lo inerte. El todo es la unidad del acto totalizador en tanto que se diversifica y se encarna en las diversidades totalizadas. El todo tiene una triple actualidad: síntesis en curso, presencia eficaz para toda parte y organización en superficie.

La totalización es una aventura singular en unas condiciones singulares, produce los universales que la iluminan y los singulariza al interiorizarlos; en eso consiste la conciencia crítica reflexiva. La totalización comprende en sí misma la retotalización reflexiva.

El hombre es creador de signos, es un ser significativo. Por eso Sartre plantea que para alcanzar el sentido de los actos humanos hay que recurrir a la comprensión, la cual consiste en el movimiento dialéctico que explica el acto por sus fines, por su significación terminal, a partir de sus condiciones de partida. Los fines representan la superación y la conservación de lo dado en un acto que va del presente al porvenir; son la objetivación misma en tanto constituyen la ley dialéctica de la conducta humana y la unidad de sus contradicciones interiores.

Deleuze y Foucault (1981) sostienen que han cambiado las relaciones entre teoría y práctica. Antes, se concebían como un proceso de totalización: la práctica era percibida como una aplicación de la teoría o, por el contrario, como su inspiradora. En cambio, en la actualidad, las relaciones entre teoría y práctica son mucho más parciales y fragmentarias. La teoría es una práctica, no una aplicación; una práctica local y regional, no totalizadora, aun cuando pueda ser aplicada en otro campo. Además, en su desarrollo, las teorías enfrentan muros y requieren de la práctica para perforarlos. «La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra» (Deleuze y Foucault, 1981:8).

Entonces, solo hay acción: acción de la teoría, acción de la práctica, en relaciones de relevos o redes.

Por otro lado, siguiendo a Nietzsche, Foucault (1988) afirma que el sujeto de conocimiento está inmerso en las prácticas sociales que engendran dominios de saber y conforman al sujeto de conocimiento. El sujeto no es concebido como algo previo, sino como constituido por y a partir del saber, de las verdades aceptadas en un momento dado.

... las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujeto de conocimiento (Foucault, 1998:14).

Bourdieu

Para Bourdieu (1991), el habitus es un conjunto de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Estos esquemas permiten al sujeto producir pensamientos y prácticas sensatas y reguladas sin necesidad de que medie una intención de sentido o la obediencia consciente a reglas.

El habitus se construye socialmente en vinculación con las condiciones de existencia. De ahí que sujetos ubicados en posiciones sociales similares presenten habitus, y por ende prácticas, también semejantes. El habitus es el principio generador y unificador del conjunto de prácticas e ideologías características de un grupo de agentes; permite que las mismas estén objetivamente concertadas sin necesidad de cálculo estratégico ni de interacción directa o explícita.

Las prácticas concretas dependen de la relación práctica con el porvenir; ésta, a su vez, depende del habitus (y de las disposiciones constituidas en relación con las cosas objeto de la práctica) y del estado de probabilidades objetivas. El mundo práctico es un mundo de fines ya realizados, de modos de empleo o caminos a seguir, y de objetos dotados de un «carácter teleológico». La presencia activa del pasado en el habitus (del cual es producto) y la relación del agente con el porvenir proporcionan a las prácticas su independencia relativa de las determinaciones exteriores del presente inmediato. Se asegura así la existencia del cambio.

... las prácticas dependen, no de posibilidades medias de beneficio, noción abstracta e irreal que solo existe por el cálculo, sino de probabilidades específicas que posee un agente singular o una clase de agentes en función de su capital, entendido bajo el punto de vista aquí considerado como instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos (Bourdieu, 1991:109).

La práctica excluye todo interés formal, ignora los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que solo puede descubrir convirtiéndolas en acto, desplegándose en el tiempo. La práctica se desarrolla en el tiempo, se juega estratégicamente con el tiempo y con el tempo, el ritmo. Su ritmo, su tempo y su orientación son constitutivos de su sentido.

La práctica tiene una lógica diferente de la tradicional. La misma cosa puede, en universos de práctica diferentes, tener por complementarias cosas distintas, y puede, por tanto, según el universo, recibir unas propiedades diferentes, e incluso opuestas.

El propósito del retorno reflexivo sobre la acción es la maximización del rendimiento, no la explicación de la práctica. Todo discurso dice la acción y, a riesgo de caer en la incoherencia o la impostura, no debe dejar de decir que solo dice la acción. El análisis de la lógica de la práctica se ve obstaculizado, principalmente, porque los científicos tienden a profesar la superioridad de su saber teórico. Por eso, Bourdieu se propone fundamentar el conocimiento práctico liberándolo de los sesgos que le imponen las condiciones epistemológicas y sociales de su producción.

Filosofía de la acción³

La Filosofía de la acción se desarrolló desde Aristóteles hasta la escolástica, sufrió un eclipse a partir de Descartes y se renovó durante la segunda mitad del siglo XX.

El carácter ontológico fundamental de las acciones consiste en producir un evento, un cambio en el estado de cosas. La diferencia lógica entre actos y eventos es la que va de la actividad a la pasividad. La acción –que es activa–

3 Este párrafo está basado en Guariglia (1993).

puede caracterizarse por los puntos de partida y de llegada (su fin), por el movimiento de una a la otra. Blondel considera que la acción indica el ímpetu iniciador, la serie continua de procedimientos empleados y el resultado, la obra conseguida (Guariglia, 1993).

La Filosofía de la acción incluye:

1. la teoría de la acción: se ocupa de su aspecto descriptivo, del estudio de los elementos que entran en su constitución (desde el nivel neurofisiológico hasta el psicológico y el de la filosofía de la mente). Pretende exponer las condiciones necesarias, aunque no suficientes, que debe satisfacer toda acción.

2. la lógica de la acción: se ocupa del aspecto explicativo de las acciones realizadas desde el punto de vista de un observador externo. Busca fijar un esquema general de explicación de las acciones y analizar las distintas funciones de los conceptos que entran en la explicación (motivos, intenciones, razones y causas) y sus conexiones lógicas.

3. la argumentación práctica: se ocupa del aspecto deliberativo de la acción, la encara bajo su aspecto realizativo, desde el punto de vista del agente que debe elegir entre distintas vías posibles.

Guariglia (1993) resume las ideas correspondientes a su esquema de acción en cinco tesis:

1. La estructura de la acción intencional es una sola, ya sea que la acción resultante sea una actividad o una producción.

2. Existen varias descripciones posibles referidas a un mismo acto, las no intencionales son semánticamente dependientes de las intencionales.

3. Una misma acción puede ser descripta de varias maneras, las cuales supondrán otras tantas explicaciones independientes.

4. El silogismo práctico provee un esquema necesario y suficiente de explicación de la acción, sea ésta una producción o una actividad.

5. Todas las descripciones posibles de una acción caen bajo tres grandes categorías que agotan los modos posibles o géneros de la acción intencional:

- técnico-práctica: produce conexiones causales eficientes con la guía del saber teórico.

- ius-práctica: comprende las acciones pasibles de ser reguladas por normas (morales o legales) y supone la posible interferencia de las acciones de un agente con la de otro.
- estético-práctica: comprende las acciones para la obtención de un bien, para el propio agente, para su hábitat o para los miembros de su grupo.

A cada una de estas categorías de acción le corresponde un tipo de interés en la acción, un tipo de objetos, de proposiciones, de actitud proposicional y de interés de la razón.

1. A la acción técnico-práctica le corresponde el interés instrumental orientado hacia la manipulación causal y experimental de los objetos naturales. Le es propio el interés especulativo o inquisitivo que busca el descubrimiento de leyes de la naturaleza. Su resultado son las proposiciones descriptivas propias de la ciencia, que enuncian leyes universales con validez para los distintos ámbitos de entidades. La acción instrumental es la puesta en práctica de las correspondientes proposiciones descriptivas y comparte sus valores de verdad: si la proposición es verdadera su ejecución será exitosa, si es falsa fracasará.

2. A la acción ius-práctica le corresponde el interés equitativo orientado a asegurar a todos los miembros de la sociedad iguales derechos y a evitar lesiones de esa igualdad. Le corresponde el interés legisferante orientado a formular y establecer los principios universales por los que habrán de regirse las acciones de los hombres en sociedad. Las proposiciones prescriptivas son enunciadas como «debe» o «es obligatorio».

3. A la acción estético-práctica le corresponde el interés eudemonista orientado por un ideal de la vida buena y de su obtención a través del empleo de nuestras capacidades y de las posibilidades externas disponibles. Es un interés creativo, dirigido a los estados de cosas del mundo o a los estados de relaciones de las personas, en vista de su transformación y perfeccionamiento. Las proposiciones valorativas indican si y en qué grado hay ajuste entre los estados de cosas y los fines de las personas.

Praxeología

La praxeología surge en la época moderna como disciplina encargada del estudio de la acción humana con el propósito de buscar sistemáticamente

sus condiciones y normas. Kotarbinski (1965), su máximo exponente, la caracteriza como una ciencia de la acción eficaz o ciencia que investiga las acciones de las cuales depende la máxima eficacia.

Estudia los métodos de inferencia utilizados en la actividad racional humana, define las categorías generales de este proceso (fines, medios, método, acto, plan, condiciones de la acción, eficacia, rendimiento, etcétera) y establece relaciones entre ellas (reglas praxeológicas de comportamiento). Las reglas praxeológicas (como el principio de racionalidad económica) intervienen en todos los dominios de la actividad racional. Son descriptivas y también normativas, en tanto tratan de incrementar la eficacia de las acciones. En este sentido, hace uso de un sistema de valores específicamente praxeológicos, distintos de los éticos o estéticos.

El principal desarrollo de la praxeología se da en la economía política.

Las prácticas en el ámbito educativo

El concepto de lo *práctico* en el ámbito educativo (específicamente en la teoría curricular) apareció en 1969, con *The practical: a language for the curriculum*, de Schwab. El autor distingue el enfoque teórico del práctico; explicita el planeamiento de lo práctico ante la teorización y la práctica curriculares contemporáneas.

Por su parte, Stenhouse (1984) inició un *movimiento* a partir de la concepción del enseñante como investigador de su práctica.

Ambos autores abogaron por lo práctico y por considerar a los docentes como figuras centrales de la actividad curricular, en tanto para enseñar deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencias y en las exigencias de las situaciones prácticas. Su gran influencia se vincula con la importancia del currículum como tema de incumbencia de los maestros y profesores.

La práctica docente (en tanto práctica profesional) comparte los rasgos propios de toda práctica: no puede ser efectuada por cualquier sujeto, sea porque requiere conocimientos especializados, sea porque requiere una habilitación (ambos requisitos suelen darse juntos); existen reglas, métodos o modos de hacer establecidos que el profesional debe conocer y respetar en

su actuación; las destrezas propias de este hacer se desarrollan en el hacer mismo.

No obstante, la práctica docente presenta también algunas especificidades: su intencionalidad se vincula no con la producción de objetos o hechos, sino de sujetos (a través de los aprendizajes propuestos), y se desarrolla necesariamente en interacción con estos otros sujetos (los alumnos), los cuales no solo son el fin de la práctica docente, sino también partícipes necesarios desde roles complementarios. Por otra parte, la historia de su conformación como práctica social (las tradiciones) ha ido conformando modos de proceder y de dar cuenta de los mismos.

A continuación, presentaré algunos desarrollos que evidencian del uso de la noción de *práctica* en el campo educativo.

La educación como práctica social

La educación puede ser considerada como una práctica social en tanto la acción de cada sujeto depende de los otros y adquiere su sentido en el objetivo global que comparten los miembros del grupo y que son conscientes de compartir. Esto permite pensar en la existencia de una autoconciencia recíproca: cada persona es consciente de que el otro es consciente de su propia conciencia sobre el otro y de que ambos son conscientes de sus pensamientos.

Por otra parte, y como cualquier conducta voluntaria, las prácticas en el ámbito educativo están guiadas por creencias y dirigidas por intenciones u objetivos.

Langford (1993) denomina *tradicción* a la dimensión temporal de una práctica. La tradición es, a la vez, cambio (en cuanto a la forma de proceder que proporciona) y continuidad (pues la forma de hacer y el objetivo general son transmitidos). De este modo es posible la existencia de cambios a través del tiempo mientras se preserva la identidad de la sociedad.

El cambio en la concepción del objetivo global de la propia práctica (y, por consiguiente, de la práctica misma) puede ser consecuencia de acontecimientos externos o de la reflexión sobre la propia experiencia. De ahí la importancia de los enfoques críticos, en tanto ofrecen espacio para la reflexión sobre el propio conocimiento en referencia al cómo de lo que se

hace. Sin embargo, el cambio solo puede ser efectuado por quienes saben cómo cambiar, por eso también es importante que el docente reciba una formación que le permita conocer las dinámicas del cambio personal y social, sus posibilidades y limitaciones.

En tanto estamos en el terreno de la práctica social lo que se necesita es prudencia (en el sentido aristotélico), juicio más que habilidades técnicas y diálogo e interacción más que objetivación, atributos asociados, por otra parte, con la profesionalidad. Ello supone la necesidad de una autorreflexión crítica colectiva (por ser una práctica social no puede hacerse en solitario) y que no sea ateórica (como la reflexión deliberativa de la práctica social no profesional) (Grundy, 1993).

La educación como práctica profesional reflexiva

Según Schön (1992), en toda práctica profesional la reflexión es central para descubrir las características concretas de la situación problemática (la cual es siempre única) y para darle un nuevo sentido. Ello requiere de la explicitación de los modos intuitivos de entenderla, lo cual supone manejar de manera selectiva grandes cantidades de información y mantener diversos modos de considerar las cosas al mismo tiempo.

Durante todos los pasos de la práctica, la reflexión sobre la resistencia de la situación, sobre la inadecuación de la hipótesis o de la estructuración del problema, ofrece herramientas para continuar avanzando en el proceso, a la vez que constituye una fuente de aprendizaje.

...la reflexión sobre la teoría conduce al experimento. ... la reflexión sobre los resultados inesperados conduce a la teoría o a la invención. Lo sorprendente es que en el entrelazamiento entre la construcción de la teoría y la invención, el experimento funciona tanto para confirmar como para desconfirmar la hipótesis, para afirmar o negar las acciones, y para explorar los fenómenos (Schön, 1992:166).

En estos casos, el pensar y el hacer son complementarios. El hacer prolonga el pensamiento en la acción experimental, y la reflexión se nutre de la misma y de sus resultados.

Cada uno alimenta al otro y cada uno fija los límites del otro. Es el resultado sorprendente de la acción el que desencadena la reflexión, y es la producción de una acción satisfactoria lo que lleva la reflexión a una conclusión temporal (Schön, 1992:247).

La habilidad para encarar este proceso reflexivo depende de ciertos elementos que se mantienen constantes:

a) Las teorías abarcadoras que otorgan sentido a los fenómenos no proporcionan recetas o reglas para predecir o controlar un acontecimiento particular, pero proporcionan el lenguaje para construir descripciones concretas y temas para desarrollar interpretaciones particulares.

b) Los sistemas de apreciación que aportan al establecimiento del problema, a la evaluación de la investigación y a la conversación reflexiva. La constancia del sistema de apreciación hace posible el encuadre inicial de la situación problemática, permite volver a valorarla y decidir cuándo ha acabado un experimento (real o virtual).

c) Los marcos a adoptar fijan las tareas y deslindan los escenarios institucionales. Según cómo el profesional se vea a sí mismo solucionando problemas, será el modo en que considere la situación.

d) Los medios de comunicación, lenguajes y repertorios usados para describir la realidad y dirigir experimentos. Ellos permiten construir mundos virtuales donde llevar a cabo repeticiones imaginativas de la acción.

Dependiendo de la robustez de estas constantes, los sujetos son más o menos capaces de reconocer y abordar lo que resulta movedizo y turbulento en su práctica, de identificar y comprender los problemas y de darles soluciones adecuadas.

El proceso de reflexión sobre la práctica presenta limitaciones y dificultades. La más importante de ellas es probablemente el denominado «bucle inhibitorio» (Argyris y Schön, 1978). En estos casos, las condiciones de error refuerzan y a la vez son reforzadas por las teorías en uso. En consecuencia, aun cuando el marco de referencia presenta errores y las prácticas resultan inadecuadas, la dirección de la acción se mantiene inmodificada, en tanto el sujeto atribuye la inadecuación a causas equivocadas debido a errores en la teoría en uso.

Práctica educativa e investigación curricular

Carr y Kemmis (1988) se ubican en una concepción crítica de la enseñanza, la cual supone una «reconceptualización de la profesión enseñante» que «plantea toda una transformación del sistema educativo actual» (Carr y Kemmis, 1988:15). Con este fin, retoman la distinción griega entre técnica y práctica. La técnica consiste en la disposición para actuar de modo propio y razonado según las reglas del oficio, bajo la orientación de una imagen o idea que suministra un modelo perfecto de la utilidad del producto; esta imagen-guía domina la acción y la conduce hacia la finalidad propuesta. La praxis, en cambio, es una acción que se crea, una acción informada comprometida que, en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias, modifica reflexivamente la base de conocimiento que la informa.

La educación, el currículum y la enseñanza son prácticas en tanto constituyen esencialmente un proceso o actividad. Los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas medios/fines totalmente claros y definidos; no pueden ser reducidos al control técnico. De ahí que la influencia en la clase solo pueda ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase.

La investigación curricular debe ser, a juicio de estos autores, una indagación reflexiva y deliberante que redunde en la elaboración de decisiones moralmente justificables acerca de la práctica (y no en conocimientos teóricos). Por su parte, la destreza profesional del docente no consiste en técnicas para la producción del aprendizaje, sino en el uso de los conocimientos profesionales dentro de patrones complejos para efectuar la dirección y redirección (siempre espontáneas y flexibles) del aprendizaje. En consecuencia, la competencia profesional debe juzgarse en términos de responsabilidad moral y efectiva con relación a los juicios prácticos realmente adoptados en el contexto de las instituciones educativas existentes.

Si la teoría educativa se considera ciencia aplicada, los problemas educacionales tienen soluciones objetivas que pueden establecerse mediante el uso de los métodos científicos. Entonces, no se considera a los docentes

como profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios, sino solo de la eficacia con que implantan las decisiones que les son propuestas con base en conocimientos científicos. En cambio, los resultados de la ciencia social interpretativa pueden ayudar a los actores al explicitar las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y al proponerles otros conceptos y enfoques para comprender las situaciones, ofreciéndoles maneras diferentes de interpretar sus acciones. Al dar transparencia a las acciones de los individuos, la ciencia social interpretativa crea la posibilidad de un cambio práctico. En primer lugar, porque permite reducir los problemas de comunicación entre aquéllos cuyas acciones se interpretan y aquéllos que acceden a la exposición interpretativa. Además, porque influye en la práctica al afectar las maneras en que los practicantes se entienden a sí mismos y a su situación.

...la ciencia interpretativa puede alimentar la deliberación práctica y de este modo... influir en la acción por vía indirecta, esto es, a través de la mediación de la reflexión crítica de los agentes individuales. (Carr y Kemmis, 1988:108)

Pese a estos aportes, en la ciencia interpretativa el investigador permanece ajeno a la situación investigada. En este sentido, los autores consideran central resolver la tensión entre el discurso práctico de la educación y el discurso teórico de la investigación educativa. Mientras las actividades teóricas se proponen descubrir la verdad, las actividades prácticas pretenden producir cambios. La educación es una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos; en consecuencia, la investigación educativa debe operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos.

Los problemas prácticos no se resuelven desde el saber sino a partir de la acción misma (Carr y Kemmis, 1988:121). Los problemas de la educación se producen cuando las prácticas utilizadas resultan inadecuadas a su finalidad o a las expectativas que le dieron origen. Las personas siempre tienen algún marco teórico de referencia para orientar y explicar sus prácticas, el cual está como incrustado en las situaciones y configurado por otras situaciones antecedentes. Por consiguiente, el problema educacional, además de denotar el fracaso de una práctica, implica el fracaso de la teoría de la que deriva la creencia en su eficacia. El problema educacional se suscita porque

hay diferencias entre la actividad práctica y el entendimiento de los participantes sobre la misma. «En otras palabras: un problema educacional denota un hiato entre la teoría del practicante y su práctica» (Carr y Kemmis, 1988:125).

Por su parte, las teorías adquieren carácter educativo cuando son corregidas, mejoradas y aconsejadas a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa y no a la inversa.

Carr y Kemmis toman como base los desarrollos de Lewin (1946) sobre la investigación-acción. La misma consiste en un ciclo de planificación de programas de acción, su ejecución y evaluación de los hechos. No solo busca captar los entendimientos y las categorías interpretativas de los individuos, sino también explorar cómo esas categorías interpretativas se relacionan con la práctica y con el desarrollo sistemático de teorías educacionales críticas. Al investigador activo le interesa teorizar la práctica, situarla en un marco crítico de referencia para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente. Su objetivo es doble: mejorar una práctica y su entendimiento por parte de quienes la realizan; y, a la vez, interesar a los practicantes para intervenir en todas las fases –planificación, acción, observación y reflexión– del proceso de investigación-acción. Se trata, pues, de un proceso participativo y colaborativo de autorreflexión.

Por medio de esta espiral de actividades, la investigación-acción crea las condiciones que permiten el establecimiento de comunidades de aprendizaje, esto es, de comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como mejorar tal acción en la práctica (Carr y Kemmis, 1988:176).

El investigador activo quiere transformar la acción educativa. Para ello adopta una racionalidad dialéctica: trata de identificar el efecto de las limitaciones objetivas y subjetivas sobre el conocimiento y sobre la acción y las relaciones entre ellas.

... las situaciones sociales comprenden aspectos <objetivos> en los que ningún individuo particular puede influir en un

momento dado, y que para cambiar la manera de actuar de las personas puede ser necesario cambiar la manera en que dichos factores limitan la acción; al mismo tiempo admiten que el entendimiento <subjetivo> que las personas tienen de las situaciones también puede ser otro factor limitativo de la acción, y que es posible cambiar el entendimiento (Carr y Kemmis, 1988:194).

La investigación-acción es un proceso deliberado tendiente a emancipar a los practicantes de las limitaciones, a menudo inadvertidas, que surgen de las preconcepciones, de los hábitos, de la coerción y de la ideología. Desde luego, cada proyecto concreto solo alcanza estos resultados en un sentido muy parcial y limitado.

La ciencia educacional crítica y la investigación educacional se proponen una revisión crítica de la práctica susceptible de transformar en praxis, sometiéndola a un control crítico y revitalizándola mediante el compromiso con los valores educativos y sociales. Valores que deben ser debatidos como cuestión teórica y práctica para hallar formas de vida que los expresen. Una ciencia educativa crítica apunta a identificar y exponer las contradicciones entre los valores educacionales y los institucionales. La investigación-acción, por su parte, intenta despertar el sentido de esas contradicciones entre la comunidad autocrítica de investigadores activos.

Muchos han sido los desarrollos que estas ideas han tenido –y siguen teniendo– en nuestro país; no obstante, su desarrollo excede las posibilidades de este trabajo.

Barbier y las herramientas para el análisis de las prácticas

Barbier (1999) define la práctica como un proceso de transformación de la realidad por la actividad de uno o más sujetos, como el *lazo* entre el sujeto y la transformación de su entorno.

Pienso que es útil definir en un primer momento una práctica como una transformación de la realidad, transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano (Barbier, 1999:74).

Las prácticas producen identidades, movilizan y desarrollan componentes de identidad específicas de acuerdo con el campo de práctica de que se trate. La formación puede ser definida como un campo de prácticas especializadas en la producción de nuevas capacidades transferibles a otros campos. En este sentido, se distingue claramente del trabajo, cuyo resultado es la producción de bienes y servicios, y solo eventualmente se propone una transformación de identidad.

La noción de identidad tiene un carácter impreciso, en ella se confunden las identidades como producto, las dinámicas de construcción de la identidad, las imágenes de identidad (en particular las identidades para sí) y los reconocimientos de identidad (las identidades para los demás). La identidad debe ser entendida como un estado y un proceso. Todo lo que puede decirse de la identidad se infiere de los comportamientos. El autor diferencia tres tipos de componentes en la identidad: representacionales (contenidos de conciencia, saberes), operatorios (competencias, capacidades, habilidades) y afectivos (gustos, deseos, intereses) producidos por una historia particular y de la cual un agente es el soporte.

El análisis de la práctica se vincula con procesos de construcción de la propia identidad profesional. Barbier reconoce un triple fundamento para el análisis de las prácticas:

• Es una herramienta de formación y de profesionalización: se vincula al intento de que la formación sea cada vez menos prescriptiva y más centrada en la propia experiencia y su análisis

- Es un elemento para hacer progresar la acción
- Es una modalidad de investigación: estamos obligados a conocer la dinámica de los procesos. En este último sentido, el análisis de las prácticas puede dar lugar a un modelo de inteligibilidad de los procesos, de las historias, de las dinámicas, y de las condiciones de producción del cambio.

Las herramientas para el análisis de las prácticas presentan tres características dominantes:

- Tienen un carácter relativamente formal: no son saberes, sino herramientas generadoras de saberes.

- Suelen presentar un carácter pluridisciplinario integrado para permitir dar cuenta de la complejidad de una práctica o situación.
- El uso de estas herramientas supone claridad sobre las posturas epistemológicas de los discursos acerca de las prácticas. En este sentido, es preciso distinguir entre el discurso de inteligibilidad que produce saberes acerca de las relaciones observables entre los fenómenos, y el discurso de finalización que orienta las prácticas o les confiere sentido.

Principales cuestiones vinculadas al análisis de las prácticas según Barbier (1996, 1999, 2000):

1. Funcionamiento de una práctica. Una práctica no se limita a su dimensión operatoria (conjunto de componentes del proceso de transformación de lo real), la acompañan múltiples procesos y realidades. Es preciso utilizar herramientas de investigación inspiradas en el análisis de un proceso de trabajo (material de trabajo, medios de trabajo, resultado) pero introduciendo la cuestión de las relaciones específicas o de los roles actorales que se establecen en el seno de ese proceso (relaciones de trabajo).

2. Procesos de acompañamiento de una práctica. Las prácticas van acompañadas de fenómenos representacionales (gestos mentales que se desarrollan de modo iterativo y cíclico y muy relacionados entre ellos en el plano funcional) y afectivos (fenómenos indisolublemente unidos a la imagen de sí mismo, individual y colectiva).

3. Prácticas y actores. Muchas prácticas se inscriben en operaciones colectivas, lo cual exige herramientas de análisis susceptibles de dar cuenta de la dimensión colectiva de los procesos de producción y, sobre todo, de la conducción de esos procesos.

4. Noción de campo. Existen campos de práctica con relativa autonomía y socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformación de lo real. Los conceptos de transferencia (desplazamiento de una realidad producida en un campo en el espacio de otro) y movilización (utilización en un campo de una realidad producida en otro) permiten concebir la articulación entre campos.

5. Práctica y entorno praxeológico. A este respecto, Barbier distingue tres funciones:

- *maîtrise d'ouvrage*: conjunto de actores, operaciones y realidades relativas al recurso a una acción, a la puesta a disposición de medios para llevarla a cabo y al uso o transferencia de sus resultados;
- *maîtrise d'oeuvre*: conjunto de actores, operaciones y realidades relativas a la concepción de una acción, a su conducción y evaluación;
- realización: conjunto de actores, operaciones y realidades que entran como componentes directos del proceso de transformación de lo real que esta acción representa (realidad-objeto de transformación).

6. Función manifiesta, función latente y multifuncionalidad de una práctica. Las prácticas tienen efectos de transformación de lo real sin que los mismos hayan sido buscados expresamente.

Aperturas para el debate

Pensar la docencia desde la perspectiva de la práctica profesional, social y crítica no es una novedad, aun cuando muchas veces se siga esperando de los docentes una actitud técnica, de aplicación de decisiones tomadas por otros. No obstante, encararla efectivamente así ya es menos usual, dadas las múltiples limitaciones subjetivas (producto de las creencias, representaciones y teorías en uso, así como de los afectos involucrados en las mismas) y objetivas (derivadas del contexto institucional y social, sumadas muchas veces a las propias de la inadecuada preparación de base).

Consideramos importante sostener el debate acerca de los modos de favorecer el desarrollo de esta perspectiva profesional, teniendo en cuenta que la docencia –como acción práctica– moviliza y desarrolla componentes de identidad en los estudiantes y en el propio docente y que, por ende, es productora –aunque no sea el único lugar de producción– de subjetividad. Y ello sin dejar de tener en cuenta que en este proceso genera inevitablemente efectos que van siempre más allá de lo buscado. Por lo tanto, si queremos que la educación sea un campo de producción de sujetos críticos y comprometidos, pareciera central que la práctica profesional docente pueda constituirse como una acción comprometida (lo cual supone responsabilidad moral), que permita la deliberación práctica y la intervención (flexible) razonada –teóricamente fundamentada– y prudente (en el sentido aristotélico).

Para que una práctica con estas características sea posible en el campo educativo, es imprescindible que los docentes sean considerados –y se consideren a sí mismos– como agentes capaces de tomar decisiones con relación a su tarea, a partir de sus conocimientos y experiencias y de las condiciones y exigencias propias de las diversas situaciones en que debe actuar, con vistas al logro de determinadas intenciones o propósitos. Ello supone contar con los conocimientos teóricos y técnicos necesarios para la intervención profesional, así como con saberes sobre las situaciones locales en las que debe actuar. Estos saberes acerca de la singularidad de las situaciones solo pueden ser producidos en las situaciones mismas a partir, por un lado, del reconocimiento de sus rasgos particulares y, por otro lado, de las referencias que aportan las significaciones universales (las instituciones y la tradición). Su producción requiere, pues, contar con conocimientos sobre dichas significaciones universales y, además, con formación para elaborar diagnósticos situados.

Pero, además, supone tener en cuenta que, como toda práctica social, la tarea docente depende de la interacción con otros y adquiere su significación en el objetivo global compartido, de manera que las intenciones de sus acciones sean comprendidas en un marco social que les dé sentido. Ello requiere, a su vez, la posibilidad de pertenencia a un colectivo docente con autoconciencia recíproca.

Intenciones compartidas y capacidades para su realización acertada implican una inteligencia creativa y reflexiva que sabe cuándo hay que hacer algo y cuándo no, y qué técnica corresponde usar en cada situación.

A partir de lo dicho hasta aquí es posible dar cuenta de un conjunto de exigencias que, a nuestro juicio, involucran a la formación docente. La misma no puede limitarse a un sólido desarrollo de los conocimientos disciplinares, ni tampoco a una excelente preparación didáctica; aunque ambos son igualmente importantes. Para poder actuar de manera crítica, los docentes necesitan, además, de una rigurosa formación personal que les permita *reconocerse* profundamente, de manera tal de poder incluir en sus reflexiones las limitaciones de orden subjetivo. Ello supone que la formación de base contemple espacios formativos que permitan:

- el trabajo sobre el sí mismo profesional, lo cual incluye una tarea que involucra, entre tantos otros aspectos: el trabajo sobre las intenciones pedagógicas y el deseo docente; el análisis de la relación con el saber que enseña y que transmite al mismo tiempo que el conocimiento disciplinar; el desarrollo de la capacidad de renunciar al deseo de poder omnipotente sobre los otros y sobre sí mismo, de manera de poder reconocer a sus alumnos como legítimos otros.

- la reflexión sobre las instituciones, en su doble carácter de norma externa y de regla interiorizada y naturalizada, para permitir liberarse del poder de las mismas como productoras de prácticas también naturalizadas y, por ende, no reflexionadas.

- el desarrollo de capacidades para comprender, a partir de los conocimientos generales aprendidos, los contextos particulares de su accionar docente.

Además, es necesario considerar las condiciones institucionales, que muchas veces puede ser necesario cambiar, en tanto dificultan el ejercicio de prácticas reflexivas y críticas.

La autorreflexión colectiva y crítica –sostén de la práctica profesional de cada uno– requiere de la generación de los espacios y tiempos necesarios para la reflexión y el trabajo con otros como condición indispensable pero no suficiente. Estos espacios-tiempos tienen que ser además planificados y coordinados para que su uso redunde en su mejor aprovechamiento. Muchas tareas, tales como la articulación curricular, el diseño de actividades compartidas por varias materias, el análisis de situaciones que preocupan, pueden ser –y de hecho son– realizadas adecuadamente con solo contar con la posibilidad de hacerlo. Pero el trabajo sistemático de reflexión colectiva sobre las prácticas, sobre sus limitaciones y sus efectos requiere de la generación de dispositivos de trabajo que aun no son tan habituales.

Por consiguiente, para contribuir al desarrollo de la docencia como práctica profesional, social y crítica, generadora de espacios pedagógicos facilitadores de experiencias que coadyuven a la formación de sujetos sociales comprometidos con su comunidad y capaces de aportar constructivamente, que no se trata solo de que los docentes se formen en la

pedagogía crítica (aunque esto es también importante), sino también, y quizás prioritariamente, de luchar por una adecuada formación tanto técnica como personal de los enseñantes, y por la generación de las condiciones institucionales y de la organización del trabajo que permitan su ejercicio efectivo.

Bibliografía

- ARGYRIS, Chris y SCHÖN, Donald (1978). *Organizational Learning: A theory in Action Perspective*. Addison-Wesley.
- BALL, Terence (1990). «Sobre *hacer* historia en Vico y Marx». En TAGLIACOZZO, Giorgio. (comp). *Vico y Marx. Afinidades y contrastes*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BARBIER, Jean Marie (1996). «Analyses des pratiques». En BLANCHARD Laville, Claudine et FABLET, Dominique. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.
- (2000). «L'analyse de la singularité de l'action». En BARBIER, Jean Marie et autres. *Éducation et Formation*. Paris, PUF.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- DELEUZE, Gilles y FOUCAULT, Michel. (1981). «Un diálogo sobre el poder». En FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza.
- FOUCAULT, Michel (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA SIERRA, Pelayo (2000). *Diccionario filosófico. Manual de materialismo filosófico. Una introducción analítica*. Oviedo, Biblioteca Filosofía en español. Recuperado por última vez el 12 de noviembre de 2012. <http://filosofia.org/filomat>.
- GRUNDY, Shirley (1993). «Más allá de la profesionalidad». En CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada Editor.
- GUARIGLIA, Osvaldo. (1993). *Ideología, verdad y legitimación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KOTARBINSKY, Tadeusz (1960). *Praxiology. An introduction to the sciences of efficient action*. Nueva York, Pergamon Press.
- LANGFORD, Glenn (1993). «La enseñanza y la idea de práctica social». En CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada Editor.
- LEWIN, Kurt (1946). «Action research and minority problems». In *Journal of Social Issues* 2 (4): pp. 34-46.

- MACINTYRE, Alasdair (2001). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MARX, Karl (1844). «Manuscritos económicos y sociales de 1844». Recuperado por última vez el 12 de noviembre de 2012. www.marxists.org.
- (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado por última vez el 12 de noviembre de 2012. www.marxists.org.
- MASTACHE, Anahí (2007). *El lugar organizador y articulador del saber en las situaciones de formación: representaciones y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- (2012). *Clases en escuela media*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SARTRE, Jean Paul (2004). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires, Losada.
- SCHWAB, Joseph J. y HARPER, William Rainey (1969). «The practical: a language for the curriculum». In *School Review*. Chicago, University of Chicago Press. Vol. 78, N° 1, pp. 1-23
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós.
- SMYTH, John (1991). «Una pedagogía crítica de la práctica en el aula». En *Revista de Educación*. Madrid, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 294, pp. 275-300
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.