

EL HABITUS, GENERADOR DEL SABER EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Alicia Josefina Aldaba Corral

Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Regional de Investigación Educativa convocado por el Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional el día 10 de junio del año en curso en la ciudad de Zacatecas

La temática que se aborda es producto de un estudio etnográfico realizado con el propósito de comprender como el futuro docente construye el saber docente y el modelo de la práctica docente. Con las evidencias obtenidas se llega a considerar que el principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el habitus, entendido como el conjunto de esquemas conformados en un momento de nuestra vida y que, en el caso del futuro educador deviene en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica docente, orientado hacia la práctica misma; lo que, conduce a explicar que los saberes y el modelo de la práctica docente construido por el futuro educador refleja un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación, en el que se incluye la asimilación de saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, como culturales y referenciales.

Berger y Luckmann (1986) señalan que la conciencia retiene una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta propiciando que las experiencias se estereotipen en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten un saber generado en las objetivaciones de las experiencias compartidas y en el sentido común, posibilitando la reiteración de las objetivaciones y, por ende, que las experiencias sean transmisibles con mayor facilidad.

Esta sedimentación genera en el sujeto-agenteⁿ esquemas cognoscitivos para la comprensión inmediata del universo familiar, lo que le permite realizar acciones con menor esfuerzo, siempre que las situaciones sean similares o análogas a la situación que generó esos esquemas.

Desde este punto de vista, Bourdieu (1993) introduce la noción de habitus, definida como el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia y socialmente constituidas, que “permite engendrar una infinidad de golpes adaptados a la infinidad de situaciones” (pág. 22); es decir,

ⁿ Bourdieu (1993) hace la distinción entre sujeto y agente, en el sentido de que los agentes sociales no son autómatas, sino, un operador práctico en la construcción de su propia realidad.

...grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos... o un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma... (Bourdieu, 1972, cit. por Perrenoud, 2002: 29-30).

Lo que explica, que nuestra acción práctica es producto de las experiencias y vivencias de la vida cotidiana, que se genera en dispositivos de formación que posibilitan el saber-actuar de acuerdo a las circunstancias. El habitus permite producir un número infinito de prácticas, relativamente imprevisibles, pero limitadas en su diversidad.

También se considera al habitus, como un sistema de principios generadores de percepciones, pensamientos, expresiones, acciones y productos que tienden a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones en las que ha sido producido su principio generador, ajustándose a las características y atributos inscritos como potencialidad objetiva en la situación, tal y como están definidos en las estructuras cognoscitivas y motivacionales que constituyen el habitus.

El agente social, en el caso de la práctica docente, el futuro educador ha construido, a lo largo de su vida escolar, un sistema de estructuras estructurantes que funciona "en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como organizadores de la acción" (Bourdieu, 1993: 26), lo que, permite que se constituya en un operador práctico en la construcción de la realidad de la práctica docente.

"... me acuerdo... de la secundaria, los maestros dictaban un resumen, /uno/ lo escribía y se lo aprendía... con un grupo de 6º. Grado, también lo hice y, no una vez, sino muchas; y, ahora... de un maestro de matemáticas: //vamos a ver estas ecuaciones, de las de primer grado, el desarrollo es así y así// pues, /pensaba uno/: -- Si, es bueno – y así lo hacíamos y sacábamos el resultado. Yo lo hice /con mis alumnos/ y muchas veces, /por ejemplo/ con la suma les decía: -- son cinco y aquí tengo tres, ¿cuántos van a ser?, pues, siete, miren son 1,2,3,4,5,6,7 – no dejaba /ni/ que los niños contarán"(E4, REGA 6.1: 8).

De esta manera, el sujeto-agente adquiere un conjunto de operaciones y habilidades intelectuales que lo conducen a la adquisición de un saber práctico que le permite: tener el dominio del lenguaje indispensable para la producción y la presentación objetiva del saber del sentido común de la realidad vivida cotidianamente. Le permite también, acceder a la información tácita para conocer el contexto semántico del mundo donde actúa y utilizarla a modo de esquemas operadores de la práctica, interactuar con efectividad en el ámbito de su acción y sobre todo, reconocerse como miembro perteneciente a un mismo grupo, a una misma clase social o a un mismo medio. Es decir, el habitus contribuye a la construcción de la identidad en los agentes.

Desde este punto de vista, el aprendizaje de lo social, representa una tarea de compilación, de continuo bricolaje de integración de microexperiencias pasadas, una labor incesante de sedimentación, de clasificación de las nuevas experiencias en relación a las antiguas y de incorporación de nuevos esquemas, métodos y procedimientos para la comprensión de la vida social

El modelo de la práctica docente abstraído por el alumno/a normalista y construido en su pensamiento, está vinculado más a la vivencia de esa práctica, a la

acción didáctica de sus docentes por la continua conexión e identificación de lo que ahí transcurre, que producto de la aplicación de la teoría pedagógica.

“Todos estos años me enseñaron a ser tradicionalista, porque me enseñaron esto y ni siquiera me lo aplicaban, porque el maestro muchas veces no sabe ni para que es esto... el otro día fui a una conferencia... se hizo interesante, porque los maestros decían: //muchachos cuando pasa esto, se puede hacer esto; cuando pasa esto otro, les recomiendo esto//. Entonces eso no es teoría, pero nos sirve, son cosas que aquí en la escuela no nos dan, pero son los problemas que uno enfrenta... el maestro está influyendo con lo que hace”.

“Definitivamente... la forma como nos enseñaron, porque si un maestro llegaba y nos decía: //vamos a hacer esto y luego esto otro//; la clase muy activa. Entonces, / piensa uno/ -- Cuando me toque este tema lo voy a hacer como el maestro hacía sus actividades – En cambio, si el maestro nos dice: //hay este tipo de dinámicas, lo pueden hacer así o asá//, /yo me pregunto/: -- ¿Aquí cómo lo hago?, ¿Cómo lo aplico?, si no vi como lo hicieron --. Pienso que es determinante que el maestro haga las cosas que nos dice que nosotros hagamos” (E9,10 y 11, REGA 5.1: 11-13).

Es evidente que se aprende a enseñar de la acción del docente y no, del discurso pedagógico. En su formación influye, también la experiencia referencial de otros docentes:

“... /me encontré/ con un niño que se las sabe de todas, todas... yo empecé a dar mi clase de matemáticas y el niño empieza a hablar de geometría, trigonometría... entonces dije: -- ¿qué hago? -- porque no me dejaba dar la clase, yo decía algo y luego se levantaba: //si maestra, eso yo lo vi el otro día que estaba leyendo un libro de mi papá//... yo dije: --¿qué hago? No me va a dejar dar la clase – Lo que traté de hacer fue agarrar el niño de monitor para todos los demás, esa fue la salida que me ingenié”.

P.- Esa salida que te ingeniaste, ¿de dónde la aprendiste?

“... la aprendí de un maestro, que no es mi maestro, que da clases en las quebradas... cada vez que vamos a la Normal Superior nos cuenta cosas que le pasan... /tiene/ un ingenio para resolver los problemas” (E8, REGA 5.1: 9-10).

Al preguntar a los maestros-alumnos de la UPD, sí las formas de enseñanza que han implementado en su hacer docente están relacionadas con las de sus profesores, la mayoría contesta afirmativamente y señalan, como una de las semejanzas el haber aplicado el mismo modelo de enseñar de sus docentes.

“... de la Normal, trae uno un cúmulo de conocimientos... /y/ el docente ya frente a su grupo, él toma elementos pocos de la teoría /sino/ de los maestros que a mi me llamaban mucho la atención, /por ejemplo/ una maestra, sus prácticas daban bastante resultado y eso mismo quería yo imitar, inconscientemente ya cuando estaba parada frente al grupo lo estaba haciendo, porque lo consideraba la forma más fácil, más propia para que el alumno se apropiara del conocimiento, era expositiva, porque yo llevaba mi manual o según yo preparaba mi clase en base al formato que yo había aprendido y, lo llevaba al pie de la letra: introducción, dirección de actividades” (E15, REGA 8.1: 15).

Al discriminar las creencias, tradiciones, pensamientos y conceptualizaciones con los que denotan y significan los elementos constituyentes del modelo de enseñanza implicado en la acción pedagógica de los sujetos en estudio se identifica la estructura metodológica de la práctica docente que ha sido aprehendida y, se describe y explica a través de la forma de presentar el conocimiento, la forma de organizar las actividades, la forma de desarrollar

los contenidos, la forma de establecer las relaciones y realizar la interacción, la forma de evaluar¹.

“... me ha gustado como doy mi clase... aunque los niños son muy rebeldes, no con cualquier cosa se aplacan o dicen: //ya lo acepté//... Yo comparo esto con lo de aquí (la escuela), yo voy y les digo: -- nosotros usamos para el transporte el camión – pero los niños me dicen: //hay por ejemplo el burro, el caballo// entonces no me aceptan /que/ el camión sea el único transporte. .. aquí muchas veces nos dicen las cosas y nosotros no protestamos, no decimos nada, no decimos: --¿por qué maestra? o, sí lo hiciéramos así -- ... lo aceptamos tal y como es.... Inclusive en las clases... no doy mi punto de vista, yo quiero preguntar muchas cosas y no lo hago, será porque el maestro no me da libertad, no me da confianza” (E16, REGA 5.1: 16).

“... cuando protestamos... nos reprimen... yo sé que la calificación es lo último que nos debe importar, más sin embargo, sin la calificación no salimos... cuando digo lo que siento, haga de cuenta que la maestra se encrispa y se cierra... lo que ellos dicen: -- ¡eso es!” (E17, Idem).

“...los maestros nos den confianza, cuando los maestros son amigos que en lugar de tener una autoridad, ahí frente al grupo, nos den la confianza de participar... /propiciar/ que /uno/ participe espontáneamente y sean libres todas /las / opiniones” (E4, REGA 2.1: 2).

“Cuando nuestro maestros /nos observan/... ya no lo vemos como un amigo, como alguien que está ahí, si me equivoco: --le voy a pedir ayuda --. Ya lo vemos como alguien que llega para sancionarnos: -- va a decir esto --.En el momento en que un maestro llega a observarnos estamos tensos, tensos completamente, pienso: --no lo voy a poder hacer bien, si me equivoco --” (E16, REGA 2.1: 11).

Con respecto al estilo de enseñanza, el modelo se concreta en tres momentos, la introducción al tema o al trabajo, el desarrollo del tema y la comprobación de la recepción de lo transmitido; el desarrollo del tema se realiza mediante la transmisión verbal del tema con o sin apoyo de audiovisuales, ya sea, que el rol de expositor lo asuma un sujeto (docente o discente, según el caso) o un grupo de alumnos, integrando un equipo, o bien, la actividad se desarrolla mediante la realización de una serie de preguntas.

“Aquí, nos han acostumbrado a exponer, tiene que ver con la mayoría de los maestros” (E4, REGA 1.1:4).

P.- ¿Y por qué lo hacen?

E.- “... al hablar de cualquier cosa que se tiene que dar el tema, para poder iniciar y así son todas las maestras de la Normal, de primaria, de secundaria, /ellas dicen/: //vamos a hablar de esto//, si ponemos el tema /escrito/ el niño empieza a asimilar el tema”.

P.- Usualmente, ¿cuál es la forma de enseñanza que aplicas?

“... exponía yo el tema... ponía también lluvia de ideas /para conocer/ lo que ellos entendían o lo que no entendían”.

P.- ¿Qué relación existe con las formas de enseñanza de tus docentes, con las que tú empleas?

¹ El concepto de forma, fue utilizado como recurso metodológico para realizar el análisis fenomenológico con la finalidad de atender a lo particular sin descuidar los caracteres esenciales y así, describir las características de la estructura metodológica, a partir de comprender y destacar las pequeñas situaciones de la cotidianidad de la práctica docente.

“La mayoría exponen el tema, lo explican también /y/ utilizan la retroalimentación” (E4, REGA 1.1: 4).

En la expresión y la acción de los sujetos estudiados, se llega a evidenciar que el futuro educador tiene introyectada el tipo de estructura metodológica del modelo de enseñanza enmarcado en el Paradigma Tradicional y evidencia rasgos característicos comunes a la de sus docentes de todos los niveles, que han influido notablemente en su formación, que se caracteriza por:

- ⇒ La forma en que se presenta el conocimiento: como una verdad incuestionable, mediante definiciones cerradas, el docente es poseedor de un saber que el alumno desconoce; se propicia la fragmentación del conocimiento y se realiza mediante la forma expositiva, tendiente a transmitir la información correcta; el conocimiento se concretiza en la recepción y devolución del saber transmitido, procurándose la mayor fidelidad en la transmisión y en la recuperación de lo transmitido.
- ⇒ La forma en que se desarrollan los contenidos: prevalece el desarrollo temático, el orden y la secuencia está determinada por el texto con el que se establece la referencia; se propicia la aprehensión abstracta y la memorización mecánica del contenido temático, el alumno se apropia de lo explícito de la lección; y, la presentación se realiza mediante una actitud prescriptiva y dogmática.
- ⇒ La forma de relación refleja el autoritarismo, que implica el seguimiento de las normas impuestas, tendientes a establecer y mantener el tipo de conductas que se requiere del alumno.
- ⇒ La forma de interacción se desarrolla teniendo como eje el control de la acción pedagógica, con base a la creencia de ser el poseedor absoluto del saber y ser el responsable de integrar al alumno al orden social existente; se promueve una participación del alumno dirigida y focalizada, inhibiendo o restringiendo la participación natural, libre y espontánea.
- ⇒ La forma de evaluación va en el sentido de otorgar calificación, no se evalúa el proceso. Se considera la conducta manifestada, el aspecto físico del producto y su semejanza a lo que se ha vertido.

Con respecto, a los estilos de enseñanza de los maestros-alumnos de la UPD entrevistados, se evidencio cuatro momentos que caracterizan el modelo de enseñanza que proyecta en su hacer docente; en los primeros momentos reproduce el modelo que ha construido a los largo de su vida escolar, reafirma y consolida los elementos que constituyen una estructura metodológica de tipo tradicional, a decir de ellos, es en la experiencia de su servicio profesional en donde aprenden a ser maestros y que, su práctica es influida por factores que conducen al radicalismo o a la innovación. Los momentos mencionados son escolaridad, la formación inicial, el servicio profesional y la profesionalización.

◆ **Escolaridad**

La formación docente comienza desde su educación primaria, en donde se internaliza el modelo de enseñanza, cuyo eje rector lo constituye la transmisión verbal, modelo que prevalece en el tiempo, influyendo las experiencias de otros docentes, que han intervenido en su historia escolar.

◆ **Formación inicial**

La formación en las escuelas normales se categorizan por la imposición de esquemas y modelos de tipo tradicional y conductista que adquieren los futuros docentes: formas de enseñanza como: la transmisión verbal o la transferencia del papel de

transmisor al alumno, la transmisión verbal acompañadas de audiovisuales y el uso de la técnica interrogativa para el control de la apropiación de lo transmitido y la realización de reiteradas ejercitaciones para el logro de los objetivos. Este modelo de enseñanza se basa en un concepto de disciplina con enfoque autoritario, que tiene como eje principal el control de las acciones de los alumnos, que es uno de los aspectos que más influyen en su hacer docente.

Las formas de enseñanza que implementan los formadores de docentes, las desarrollan con los esquemas con los que fueron enseñados, se concreta a la transmisión teórica, que es adquirida sin sentido y sin significado; tendiente a la acreditación y, por consecuencia, no le proporciona al discente las competencias requeridas para enfrentar la realidad de la práctica docente.

◆ **Servicio profesional**

Los docentes que ingresan al servicio sin tener estudios de maestros, se forman como docentes al mismo tiempo con la experiencia y la enseñanza formal recibida en una institución formadora de docentes. Estos docentes ingresan al magisterio por vocación y por la motivación causada por la acción pedagógica de docentes a nivel de educación primaria, o bien, por cuestiones económicas; por lo general cuentan con nociones de lo que significa la función de ser docente y en la interacción con sus alumnos aprenden a enseñar.

Al inicio de su servicio profesional asume las características de un docente de tipo tradicionalista, proyectando el modelo de enseñanza que ha construido. Esta práctica se caracteriza como: autoritaria, atórica, libresca.

◆ **Profesionalización**

En el transcurso de su experiencia, con la asistencia a cursos, su ingreso a instituciones formadoras de docentes (como la UPD), la influencia de otros docentes y el compartir las experiencias profesionales, se propicia el reflexionar sobre la práctica docente, adquiere otros conceptos, otros enfoques de enseñanza y modifican sus esquemas de trabajo en el hacer docente; ya que, al contacto con nuevas formas de enseñanza, construyen otros saberes docentes y pedagógicos y modifican sus estructuras metodológicas.

Al establecer la diferencia en las formas de enseñanza que ha implementado en su quehacer docente, expresa que al aplicar lo que ha aprendido en los cursos de actualización y el compartir experiencias con otros docentes han logrado mejorar su práctica docente al modificar sus formas de enseñanza, siendo evidente en el resultado obtenidos con los alumnos.

Las reglas de comportamiento establecidas institucionalmente influyen y conflictúan su hacer docente. En algunas ocasiones tienen como efecto, el regreso a las prácticas radicales más, sin embargo, la confrontación de experiencias con otros docentes permite superar los conflictos que emergen con la decisión de cambio.

Concluyendo, en la cotidianidad de la práctica, el docente aplica el modelo de enseñar que ha adquirido en un "proceso complejo de apropiación y construcción configurado en el curso de formación, en el que se incluye la asimilación de ciertos saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, como culturales y referenciales. Algunos de estos saberes proyectados en la práctica docente muestran una continuidad histórica, sobre todo de aquellas prácticas heredadas de manera inconsciente de la observación temprana de sus maestros" (Aldaba, 1999:45).

En esta continuidad histórica de la práctica docente, el habitus es un elemento activo de integración y constituye un principio de identificación entre los semejantes, cuyas características - el modo de hablar, los ademanes, ciertos detalles de la

indumentaria, la forma de realizar la acción - emanan sin que sea preciso racionalizarlas, enunciarlas o exhibirlas de un modo explícito. Y, es que, en el habitus está implícito la integración consciente o no, a la estrategia de reproducción.

Bourdieu (1993), explica que “el mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo a seguir y, de objetos dotados de un carácter teleológico permanente” (pág. 93) ya que, las condiciones de su existencia tienden a aparecer en cuanto se presenta una experiencia similar a la que originó el habitus, es decir, se produce la estructura del habitus que está en el origen de los principios o esquemas de percepción y apreciación a través de los que son aprehendidas.

Por esto, toda práctica se sustenta en experiencias pasadas y a la vez, se convierte en la condición que asegura la presencia activa de esas experiencias y su constancia a través del tiempo,

En cada uno de nosotros... está el hombre de ayer, es el hombre de ayer quien, por las fuerzas de las cosas, predomina en nosotros, pues el presente es poca cosa comparado con ese largo pasado durante el que nos hemos formado y del cual somos resultado. Pero a este hombre del pasado no lo sentimos... es la parte inconsciente de nosotros mismos (Durkheim, Cit. por Bourdieu: 98).

Sin embargo, el habitus no implica una reproducción mecanicista, “copia fiel de”¹, ni automatizada, sino que, influyen las motivaciones surgidas instantáneamente de la libre decisión del agente y, por lo tanto, conlleva la particularidad de la lógica del sujeto, del objeto o de la situación en los que está incorporada las condiciones de la experiencia. Por lo que, se considera el habitus como un operador de transformación a través del cual las estructuras objetivas que lo originan adquieren eficiencia y tienden concretamente a reproducirse o a transformarse.

LISTA DE REFERENCIAS

Aldaba Corral, Alicia J., (1999), *El saber subjetivo que construye el futuro docente en el ámbito de su formación*, en Revista Universitaria de análisis educativo “Educando Hoy”, Vol. 7, No.6, Diciembre. Edit. Por Unidad UPN-Zacatecas.

_____, *Registros de Análisis de la Entrevista (REGA)*.

Berger y Luckman, T., (1986), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, Edit.

Bourdieu, P., (1991), *El sentido práctico*, Madrid, España, Taurus Humanidades.

_____, (1993), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Edit. Siglo XXI.

Perrenaud, P., (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Edit. Océano.

¹ Entrecorillado propio