

LA CONSTRUCCION DEL SABER PEDAGOGICO: SUS PRINCIPALES DIMENSIONES

María Isabel Bontá

María Isabel Bontá

Es Profesora en Filosofía y Pedagogía por el instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González». Se desempeña como Decana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad de Belgrano y como Profesora Titular de la cátedra de Didáctica. Ha desarrollado una amplia labor docente en centros de formación superior. ha realizado distintas investigaciones en el área educativa y ha actuado como jurado en diversos concursos y como consultora de proyectos científicos.

Hoy nos encontramos frente a una enorme y variada producción científica que enfoca desde diversas perspectivas la naturaleza de la escuela, sus funciones antropológico-culturales, los contenidos que transmite, los agentes institucionales que intervienen para conducir a los alumnos a la apropiación de los valores, conocimientos y habilidades que la sociedad legitima a través del currículum y otras cuestiones significativas que generalmente superan la capacidad personal de asimilar y procesar.

Estamos también participando de una circunstancia histórica especial: en muchos países se están encarando procesos de reforma que procuran redefinir los dispositivos que regulan el sistema educativo de manera integral. En este replanteo tienen fuerte incidencia las líneas que proponen los organismos internacionales, que influyen sobre las decisiones políticas de los gobiernos, y estos - por su parte - definen tiempos políticos para generar cambios que son distintos de los que requieren los equipos técnicos y profesionales, las estructuras burocráticas y la realidad educativa misma. Como decía Gimeno Sacristán, «Mientras unos estudian la educación, otros deciden y otros la realizan».

Este complejo contexto no es el mejor para gestar reformas genuinas, que son las que se necesitan para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos en condiciones de equidad, sean cuales fueran sus puntos de partida, por lo menos en el periodo de educación obligatoria. Por eso, se hace imprescindible realizar un esfuerzo de reflexión e imaginación para proponer alternativas de acción que constituyan reales aportes frente a los problemas.

En estas Jornadas tendremos la ocasión de intercambiar puntos de vista sobre un vasto espectro de temas en torno de la formación profesional del educador.

Sabernos que la docencia es considerada actualmente una semiprofesión: sus saberes de base, las condiciones del sistema en el que se inserta y su ejercicio son sumamente inestables y están fuertemente influidos por la realidad socio - histórica. No forman un corpus unívoco y relativamente permanente, que confiera autonomía al desempeño de la función. Popkewitz señaló tres contextos condicionantes: las prácticas cotidianas de la escuela, el colectivo profesional que define los modelos de comportamientos esperados, y el sociocultural que elige los valores y selecciona los contenidos a transmitir.

Tales condicionantes serán limitaciones en tanto se imponga su dimensión obstaculizadora y se exprese en recortes a la autonomía, sujeción a normas externas y falta de participación en las decisiones que afectan la función docente. Pero también pueden ser la ocasión para que el docente advierta que su práctica está multicontextualizada e interprete lo que esto significa para él: la enseñanza no se reduce a lo que ocurre en el aula y las fuertes presiones que recibe deben estar más distribuidas, no debe hacerse cargo como único responsable de las múltiples exigencias que se plantean a la escolarización en la actual cultura del conocimiento (entendido como fuente del desarrollo competitivo de las naciones).

El discurso político actual «hiperresponsabiliza» al docente, formulando modelos ideales sobre su capacidad de producir cambios. Es como si volviéramos al viejo optimismo pedagógico, pero ahora de la mano de discursos que enmascaran las condiciones reales de la práctica y la situación laboral efectiva que el docente soporta.

Es importante, por todo ello, poner el acento en el desarrollo de la profesionalidad. A partir de este concepto, los que enseñan priorizarán la reflexión sobre los modelos antropológico-culturales que moldean su trabajo, sobre el aprendizaje de nuevas

metodologías para obtener destrezas y habilidades específicas. Deben llegar a ser capaces de crear su propia agenda de desarrollo profesional, que incluirá su participación en los procesos de desarrollo curricular, en la organización institucional y también en el contexto extracurricular.

Quisiera ahora realizar algunas consideraciones sobre el saber pedagógico que forma parte de la profesionalidad docente y finalizar haciendo un recorte específico: el significado de ese saber en los docentes universitarios que cumplen su función sin haber recibido formación pedagógica durante su carrera de grado profesional.

Sin entrar en consideraciones teóricas demasiado complejas, creo que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas.

Puede afirmarse que es un *saber hacer* que implica básicamente saber *cómo y por qué hacer*. La segunda connotación resignifica a la primera porque destaca al componente ético del saber pedagógico. La intervención pedagógica, en tanto influencia ejercida sobre un ser en formación, joven o adulto, pero siempre capaz de aprender reconstruyendo su experiencia - como dijo Dewey - , comporta el compromiso moral de conducir ese proceso hacia los valores morales más altos a que se pueda aspirar.

La enseñanza, doblemente condicionada por las particularidades personales y los mandatos sociales, se define como una forma de actuación estratégica que comienza por comprender la distancia que media entre la realidad y las finalidades educativas que se persiguen, con el objetivo final de reducir esa distancia. Dice Contreras Domingo:

Desde ese compromiso (práctico) orientado tanto por la emancipación individual de los educandos, como por la justicia social y la emancipación colectiva, se concibe en forma más plena la enseñanza como estrategia.

En este punto se encuentran el saber hacer y el saber ser, que aparece como su fundamento. Pero debemos reconocer que esta interrelación configura un proceso, es una trama que se va construyendo como historicidad en la vida personal, no está exenta de conflictos, dudas, confusión, avances y retrocesos en la búsqueda de un saber hacer y saber ser cada vez más profundo, más abarcador.

Numerosas investigaciones han mostrado que, en el proceso de profundización del saber pedagógico, las instancias de formación docente inicial tienen bajo impacto, probablemente porque perdura aún un modelo descontextualizado que no refleja las condiciones del trabajo docente real. La articulación teoría-práctica es baja, no solo por lo señalado, sino también porque suele introducir al estudiante en un discurso «megateórico» de difícil comprensión. No olvidemos que la Pedagogía, aunque se propone ser la teoría y la reflexión sobre la práctica educativa, es también discurso: práctica hablada, con códigos propios que pueden ser difíciles de desentrañar y que, para muchos, pueden ser discursos vacíos, sin referente real.

Para aspirar al saber hacer y saber ser, los institutos de formación deben articular una estrategia que vincule la teoría con la acción, que permita mirar lo real con otros ojos, hacer nuevas lecturas. Se trata de armar un *bricolage* - como dice Beillerot - a través del cual el alumno aprenda conceptualizaciones teóricas sobre el campo del saber al que se incorporará y sobre la intervención pedagógica que realizará, al tiempo que se nutra de investigaciones que lo ayuden a abordar problemas que se dan en situaciones concretas.

El proceso de formación es siempre un proceso relacional, que debe poner en juego a la personal total e implicarla en su propia formación.

Finalmente, algunas reflexiones sobre el saber pedagógico y los profesores universitarios que no han tenido formación específica en el tema: los profesionales. Estas observaciones son fruto de una investigación sobre la función docente, que coordiné entre 1995 y 1996 en una facultad caracterizada por un altísimo porcentaje de profesores que ejercen la docencia como un complemento de su actividad profesional.

Muchos de ellos consideran que una buena formación en su campo disciplinar y la experiencia que van acumulando son suficientes para el desempeño de la función. Al fin y al cabo, no desconocen lo que llamamos la cultura escolar: la vivieron como alumnos durante muchos años y fueron formando modelos de identificación acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Incluso quienes vienen del campo de la empresa, la administración y las organizaciones tienen la tendencia - también alentada desde otros sectores sociales - a transferir conceptualizaciones nacidas en esos ámbitos a la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, a las que también analizan solo en términos de eficacia y eficiencia.

Llevan a cabo su función como una serie de rutinas o esquemas prácticos que utilizan para explicar, para evaluar, para manejar tiempos y espacios, etcétera.

Comunican sus pautas de acción como reglas inamovibles: «Conmigo nadie saca diez» es un ejemplo recurrente.

Se manifiestan poco interesados en realizar cursos o talleres sobre cuestiones pedagógicas y, a lo sumo, requieren conocer nuevas metodologías didácticas. Precisamente esto último puede ser interpretado como un síntoma de su desconocimiento de la problemática global: los métodos no son recetas mágicas para resolver problemas de cualquier tipo, son instrumentos cuyo valor depende del *saber hacer* y del *saber ser*.

Es difícil que estos profesores lleguen por sí solos a comprender la incidencia directa que tienen sus marcos de referencia personales sobre la tarea de educar. Sus modos de ver el mundo, sus posturas y creencias sobre la sociedad, la juventud, las minorías, entre otros, van a influir decisivamente sobre sus actitudes hacia la tarea, los alumnos, los encuadres institucionales y generalmente hacen eclosión cuando se producen conflictos con los alumnos o dentro de la cátedra.

Pero existe también otro grupo significativo de profesores que abordan su tarea con lo que Gimeno Sacristán ha llamado «esquemas estratégicos». El profesor desarrolla un pensamiento estratégico cuando posee principios reguladores y orientadores que generan un orden consciente y reflexivo, vertebrador de su tarea, y en función del cual organizan - e incluso modifican - cursos de acción.

Este pensamiento estratégico es una forma sustancial del saber pedagógico: va mucho más allá del *saber cómo*, es el *saber por qué* e implica el dominio de la gramática y la sintaxis de la enseñanza de su disciplina.

Asisten con interés a cursos de perfeccionamiento y suelen descubrir con asombro y satisfacción que sus propuestas están fundamentadas en sólidas bases teóricas. Por ejemplo, cuando en teoría de la evaluación se distingue entre evaluación de proceso y de producto, conocen el nombre técnico de una práctica que ya realizan - el seguimiento del alumno, de sus logros y dificultades - y que fundamentan en su natural deseo de ayudar, orientar y alentar el progreso de los estudiantes. Algo similar ocurre cuando se refieren al uso de técnicas y métodos centrados en la reflexión, la problematización: saben que están

estimulando el desarrollo del juicio crítico y la autonomía porque consideran que es fundamental hacerlo para que los alumnos crezcan.

Los dos tipos de actitudes ante la dimensión pedagógica de la función docente no deben ser vistos como formas estáticas ni tipos puros. Creo que es importante tenerlos en cuenta cuando se planifiquen estrategias de mejoramiento pedagógico de los cuerpos docentes. También con ese objetivo puede resultar útil el rápido señalamiento de otros aspectos vinculados con las características de la enseñanza en el aula universitaria:

- 1) El excesivo énfasis puesto en lo verbal, es decir, el predominio de las formas expositivas, en relación con aprendizajes que requieren realizaciones concretas, de carácter no discursivo. Esta es la principal causa del shock de realidad por el que pasan los graduados cuando deben encarar su inserción profesional.
- 2) La escasa articulación entre teoría y práctica, evidenciada en su diferenciación jerárquica y en la concepción de la segunda como mera ejercitación o aplicación.
- 3) La existencia de cátedras que no conforman verdaderos equipos de trabajo, en las que no se estimula la profundización del conocimiento, ni la investigación, ni el trabajo interdisciplinario, ni la diferenciación de funciones para cada miembro.
- 4) El escaso compromiso institucional el desconocimiento por parte de los profesores de los planes de estudio Y la ubicación de sus materias en ellos, la poca comunicación entre autoridades Y responsables de departamentos y entre estos y los profesores.

Estas cuestiones también podrían ser analizadas a la luz del concepto de saber pedagógico y de profesionalidad docente que he venido esbozando hasta aquí.