

Universidad, saber y formación docente: una pedagogía crítica

Del saber hacer al saber enseñar

Pacheco Lucas, Universidad Nacional de La Plata, Prof.pacheco.lucas@gmail.com

Resumen: Este escrito realiza una contextualización sobre la problemática y las tensiones propias de la relación entre la universidad, el saber y la práctica social. Para eso se abordan las tensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas que atraviesan a la Universidad, centrando el análisis en la formación docente en la carrera de Educación Física. Con el repaso y planteos de los autores se problematiza el pasaje del saber como unidad objetiva a la multiplicidad de saberes que están atravesados por la cercanía con lo social; también se desarrolla cómo esto impacta en la legitimidad e implementación de la Universidad misma como ente formador.

En este contexto es que aparecen los tres saberes que configuran a la formación docente: saber, Saber hacer y Saber enseñar. Se reflexionan estos en base a la Educación Física, en donde el Saber hacer históricamente tuvo un posicionamiento dominante, ligado por las lógicas tecnicista y reproductora de modelos y teorías externas que relegaron a la disciplina¹ como una función solo de aplicación. El texto propone que este modelo fue revisado, especialmente a partir de la reforma del plan de estudios, permitiendo el ingreso de una mirada más crítica y reflexiva, centrada en la enseñanza y en el sujeto que aprende.

Palabras clave: Saber, Formación docente, Universidad, Educación Física crítica, Enseñanza.

Introducción

El autor Rodríguez Giménez (2015) junto con los planteamientos de otros autores, contempla en su texto varias de las tensiones propias del campo del saber que atraviesan transversalmente a la universidad.

Una de las primeras consideraciones a destacar, teniendo en cuenta al autor Derrida (2003, como se citó en Rodríguez Giménez, 2015, p. 59) es la del desplazamiento del saber hacia los saberes, cuya implicancia significa un cambio en el posicionamiento respecto de la validación científica. Por tanto, supone que el saber de tipo universal, objetivo y racional que propicia la ciencia (propia de dicha) no aporta los contenidos más adecuados para fundar una

¹ Entendiendo a la Educación Física como una disciplina científica, ya que el hecho de debatir si es o no ciencia impide más que producir. Este debate está fuera de término con el objetivo de este escrito.

formación académica cuando las prácticas y la intervención de los egresados de ella misma están más cercanas al entorno de lo social. El ámbito universitario, en su trayectoria, ha tenido más afin a preocuparse centralmente en el conocimiento.

Este pensamiento produce, en principio, la primera tensión en el posicionamiento de la universidad; entre su legitimación como institución a cargo del saber y su implementación como servicio (y derecho) para la sociedad. Que se encuentre en este punto medio supone entonces que la universidad no puede pretender ser herméticamente autónoma de lo que ocurre en su entorno pero tampoco puede perder en el proceso su certificación respecto del saber que ocupa, estudia e investiga. “(...) la enseñanza es, en gran parte, el ámbito de la certeza (...)” (Rodríguez Giménez, R. 2010. p 86)

Este punto medio pareciera ser cómodo, aunque es menester mantener el foco puesto que los movimientos encaminados hacia alguno de los lados implica un cambio en el posicionamiento fundante de nuestra intervención y en cómo entendemos (y por lo tanto teorizamos) el entorno al observarlo. Con el autor Milner (2008, como se citó en Rodríguez Giménez, 2015, pp. 60-61) encontramos esa solución en la hipotética dicotomía: que es que el saber universitario debería mantenerse como un saber uno, sin ser atravesado por las cualidades sociales, culturales o políticas para mantenerlo alejado totalmente de la subjetividad. La especificidad epistemológica debe mantenerse justamente para no corromper el campo de las prácticas y reforzar su compromiso con el saber.

Esto aun no supone una pérdida de valor de la subjetividad del contexto, sino que esos saberes se estructuran bajo sus propios criterios de validez que le otorga la propia practica científica. Se reconoce la vocación democrática para con la sociedad, por tanto el profesor no es meramente un trasmisor de conocimientos (planos y universales) sino un representante del saber ante el estudiante. Cuya intervención será para la conformación del compromiso social, para la criticidad del mismo en la discusión epistemológica que le otorga la validación del saber al tiempo de la adecuación social.

Por lo tanto, la universidad puede y debe democratizar el acceso al saber, pero no debe perder de vista que su misión es producir y transmitir conocimiento válido, teóricamente fundado, y no simplemente responder a demandas sociales, culturales o políticas.”(...) la mejor manera de que la Universidad esté junto al Pueblo es dedicarse al saber. Luego, hacer todos los esfuerzos políticos posibles para que el poder no se interponga. Luego, todavía, no abandonar

el noble ideario que supone una categoría política fundamental: el lazo social que establece el pensarse como trabajador.” (Rodríguez Giménez, R. 2015. p 69).

El compromiso social de la universidad no debe implicar el abandono de la ciencia, ni la subordinación del saber a las prácticas, ni la disolución del conocimiento en una multiplicidad de saberes subjetivos.

Desarrollo

Profundicemos entonces esta cuestión que nos atañe específicamente dentro de nuestro ámbito de estudio. Encontramos aquí planteados tres saberes de diferente índole dentro de la formación docente en Educación Física. Esta disyuntiva podría entenderse especial, puesto que, hablando de la Educación Física, el Saber hacer puede remitirse a muchas más cuestiones que si habláramos del profesorado de otra carrera universitaria, esto es, porque en nuestro bagaje de contenidos localizamos muchos más momentos en donde debemos de emplear cuestiones tácticas y técnicas que hacen a la enseñanza a partir de la mostración² con el cuerpo. Cabe aclarar, que no se está planteando a la educación física como una disciplina puramente biológica, dejando así a los profesores como simplemente técnicos, sujetos de aplicación. De hecho, permitir este pensamiento es uno de los escenarios que irrumpiría el primer concepto planteado en la problemática, el saber.

Esta particularidad de la integración del cuerpo como objeto transversal de nuestra practica es la que, de algún modo particular, desequilibra (aún más) los órdenes respecto de la formación de profesores. Esto es porque el Saber hacer remite tanto al espacio del saber cómo contenido cognoscible como su importancia dentro del Saber enseñar. “... el dilema entre orientar la formación superior hacia el cultivo de la ciencia o a la enseñanza y entrenamiento en un repertorio de habilidades técnicas y su aplicación práctica” (Ribeiro. 1982 En: Rodríguez G. R. 2010, p 84).

Históricamente³ la educación física se formó desde un posicionamiento tecnicista del Saber hacer bajo postulados y teorías desde otros ámbitos de conocimientos, estos poseedores del

² Como explicita la Real Academia Española, 2019. Mostración: acción de mostrar. Recurrida en términos de enseñanza a la explicación por medio de la realización del ejercicio.

³ Haciendo una breve contextualización de la educación física para resignificar las cuestiones actuales y su comparación. Este párrafo no sigue los lineamientos de un autor en específico que haya sido consultado, en cambio se redacta a partir de los conocimientos adquiridos en años anteriores de la formación. No es objetivo del trabajo precisar cuestiones, simplemente dar un inicio.

saber fundamentaban y prescribían las operaciones a realizar por la educación física que quedaba relegada a la función de aplicación como disciplina de control. Si bien esclarecimos que la enseñanza profesional no supone una reducción de lo científico, si es cierto que la enseñanza y la investigación nunca estuvieron configuradas de igual manera a lo largo de la historia de las universidades; En este caso la Educación Física había quedado como una disciplina ligada exclusivamente a la enseñanza e importando la producción de conocimiento de otras investigaciones disciplinarias.

Luego apareció la formación de profesores en Educación Física retirando la invasión teórica elitista de esos campos; en cambio comenzó a nutrirse de estos según propios criterios, a teorizar su propia práctica y a generar sus espacios de conocimiento teniendo en cuenta al estudiante y su aprendizaje (cómo se aprende) como centro pero sin perder de vista la dimensión de la enseñanza y su implementación metodológica.

En esta perspectiva, el punto de vista teórico subyacente no trata de un sujeto convocado por un saber en falta [...] se trata de un individuo que, identificando de un modo transparente sus intereses [...] puede voluntariamente dirigirlos hacia el aprendizaje de conocimientos que el docente, en pleno conocimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes, organizara, secuenciara y presentara de manera tal que sea estimulante y motivador. De esta manera, el docente reubica su atención y centra sus preocupaciones hacia los procesos de aprendizaje, posiblemente en desmedro de la atención al conocimiento mismo, sus estructura, su dinámica, su producción. (Rodríguez Giménez, R. 2010. p 86)

Como sabemos, a partir de los relatos de los profesores o alumnos ya graduados, cuando hablan del viejo plan de estudios⁴ (dígase también, cuando relatan sus vivencias a lo largo de la formación como docentes) aún se pueden ver ciertas lógicas enfocadas en el perfeccionamiento del Saber hacer (ligado a una objetividad del cómo hacerlo) con estrecha correspondencia con el Saber enseñar (y una metodología acorde al fundamento de objetividad). Esto suponía que, ante una mejor ejecución técnica, ósea Saber hacer, más recursos del saber tendría la persona para luego Saber enseñarla (hablando por ejemplo de los ejes de gimnasia artística). Ignorando cuestiones que hacen a la variabilidad de la práctica y la particularidad de los sujetos al momento de aprender. En todo caso, las exigencias respecto al tiempo con el que se debían aprender mecánicamente estas competencias⁵ estaba descontextualizado.

⁴ Plan de estudios de 1984.

⁵ En palabras de Crisorio, R. (2006). p 98,” ...capacidad o cualidad personal de orden intelectual, práctico o social”

Con la reforma del plan de estudios⁶ la universidad debió de tomar un posicionamiento respecto de la enseñanza, la investigación y la extensión; de los saberes a enseñar y la metodología que se fueran a usar en las diferentes asignaturas. La prioridad de estos términos significa la postura de la institución respecto al objetivo último que se busca en la formación de profesores y su intervención. Sin embargo, como afirma Rodríguez Giménez, R (2015) “los universitarios deben elegir entre ciencia o intervención social, pero no para renunciar a una de las dos cosas, sino para decidir qué elemento da estructura y definición a la especificidad de la Universidad”. (p 62).

El cambio fundamental de la universidad con respecto al saber fue la de democratizarlo⁷, haciendo lo mismo con el acceso a la enseñanza. Esto radica en un equilibrio entre lo que es el saber profesional al saber académico, un posicionamiento que vislumbra la función principal con la que se define su identidad. Lo importante de este debate no es entre lo profesional y académico, que pueden funcionar de manera conjunta y complementaria, sino determinar el tipo de saber que legitima la universidad.

El problema aquí es que el saber no puede ser desvalorizado, puesto que este es el eje central en sí mismo, se afianza su lugar. Pero, en definitiva, ¿Qué sentido tiene el saber si no es puesto en juego dentro de la sociedad? Destáquese la paradoja de la pregunta, ya que la sociedad es la que significa las cosas por medio del lenguaje. Como dice Rodríguez Giménez, R (2015):

La Universidad tiene dos cometidos fundamentales: producir conocimiento y formar profesionales. De esta manera, la investigación y la enseñanza son sus ejes. Desprovista de investigación, la enseñanza es sólo “formación profesional”; en el caso contrario, se prescinde del motor fundamental del conocimiento. (p 60).

Podríamos decir que actualmente en la carrera de Educación Física el saber se relaciona con el sujeto, es decir, ya no se imprime una enseñanza desde la formación de un conocimiento cerrado y con las mismas exigencias de acreditación para todos los alumnos por igual independientemente de sus particularidades. La primera apreciación que podríamos realizar con respecto a esto es que se dejó en las asignaturas de producir características teóricas de los sujetos según edades, y por tanto se le da más valor a el Saber enseñar y no tanto al saber cómo formato inmutable. El saber queda a disposición de los profesores (y sus

⁶ Plan de estudios 2000, aún vigente

⁷ Concepto que aparece en Rodríguez Giménez, R. (2015). p 67.

representaciones acerca de este) para adaptar su contenido en función de la práctica docente en la enseñanza⁸.

Este reposicionamiento no solo involucra el qué se enseña o cómo se legitima el saber, sino también se considera el cómo se observa al otro y cómo se evalúa su proceso de aprendizaje. En este criterio de pensamiento aparece (y se reconvierte) a la observación como una práctica pedagógica que posibilita, amplía y redirige la práctica docente, fundamental para el Saber enseñar: además de ejecutar y planificar, supone leer corporalidades, contextos, tiempos y trayectorias; implica mirar e interpretar para comprender la diversidad de trayectorias singulares y en efecto adecuar la intervención para mejorar los modos de apropiación del alumno.

Asimismo, evaluar en esa misma línea de pensamiento propone que esta no sea un momento de cierre y veredicto, sino una herramienta formativa que habilita la reflexión y orienta el aprendizaje. Esto evita que se convierta en un sistema de clasificación por rendimiento técnico, con reduccionismos de parámetros normativos únicos. La evaluación entonces incorpora los procesos contextuales y reflexivos al considerar los procesos, esfuerzos, aprendizajes situados y modos de apropiación del saber. Solo así la docencia se convierte en una práctica crítica y reflexiva.

Este fundamento, replicado en los ejes y seminarios de tipo prácticos, nos presenta el conocimiento a partir de los saberes conceptuales, esto es, por medio de la reflexión de los contenidos y una puesta en práctica desde su intervención como lógica que evalúa el Saber enseñar y no su saber técnico de acción. Los saberes procedimentales y actitudinales quedan asociados a la enseñanza del nivel inicial, primario y secundario. Los espacios con lógicas deportivas o gimnásticas ya no emplean perfeccionamientos técnicos que excluyen a los alumnos por el Saber hacer. Si este continuara siendo el punto central de la formación, no habría nada que diferencie al conocimiento de la universidad respecto de los aportes con los que puede trabajar un idóneo o alguien que realice un curso sobre una práctica en específica. A lo que me refiero es que lo que determina a la carrera es la formación en docencia, sustentar de herramientas pedagógicas, didácticas y reflexivas en torno al saber de origen (en el caso del ejemplo, saberes técnicos, tácticos y fisiológicos) a los alumnos para que estos se apropien

⁸ En función del desplazamiento que plantea Rodríguez Giménez, R. 2015. p 62 con respecto de la teoría a la práctica.

y lo adapten en función del contexto. Además, la variabilidad de prácticas a las que los profesores de educación física tenemos la potestad de intervenir es muy grande, por tanto, sería ilógico, incoherente e imposible que todas ellas se integren dentro de la formación académica, sin considerar que estas surgen constantemente. Entonces ¿Cuál es la herramienta que nos permite abarcar la mayor cantidad de espacios? La racionalidad en función de la reflexión crítica de las lógicas para poder identificarlas y desarticularlas para la enseñanza.

Como dice Crisorio, R (2006)

...competencias imprescindibles para el ejercicio de la profesión, *competencias* necesarias para la construcción, apropiación y transmisión del contenido disciplinar con criterio científico y adecuado a los requerimientos culturales y sociales, y para la elaboración de estrategias de enseñanza; *competencias intelectuales, prácticas y sociales* que permitan a los alumnos la construcción de su disponibilidad corporal. (p 98).

Es necesario hacer hincapié en la racionalidad⁹ ya que la adquisición de competencias no es del todo neutra: implica necesariamente un tipo de saber que estructura y condiciona a los sujetos a que se adecuen y, por lo tanto, pertenezcan a la sociedad. Parafraseando a Crisorio, R. (2006. p 102) este enfoque así dispuesto tiende a aglutinar a los individuos bajo una concepción teórica que los convierte en objetos de estudio, plausibles de ser analizados científicamente, determinándolos según las competencias. En este procesos se pierde la singularidad del sujeto, ya que la lógica normalizadora impone criterios comunes que los homogeneiza en funciones sociales predefinidas. Por lo tanto formar competentes significa volverlos predecibles y funcionales a fines externos, reduciendo así lo educativo a parámetros estandarizados.

“No se trata, entonces, de formar individuos, o ciudadanos, competentes, sino verdaderamente críticos.” (Crisorio, R. 2006. p 102) La formación de los profesores debe estar centrada en la intervención por medio del saber, contextualizando el Saber hacer y tomando impronta del Saber enseñar. Que eso mismo es lo que se espera de ellos una vez egresados, sujetos críticos capaces de enseñar por medio de los saberes objetivos pero con la subjetividad suficiente como para contextualizar estos conocimientos en el aprendizaje de sus alumnos; como así también no ser ingenuo de las posibilidades propias de cada uno de ellos.

Conclusión

⁹ Ya antes mencionada en el trabajo y cuyo concepto abarca el autor Crisorio, R. (2006)

La formación docente en la Educación Física no debe de poder reducirse meramente a la adquisición de competencias técnicas o al dominio de habilidades corporales; es menester que se sustente en un compromiso activo con el saber y la impronta de su función social. Así como he desarrollado a lo largo del escrito, la tensión entre el saber, Saber hacer y Saber enseñar no es una cuestión menor ni accesorio: implica los modos de concebir la intervención pedagógica, el vínculo con el conocimiento y la forma en que se habilita o clausura la singularidad del sujeto que aprende.

La tarea universitaria no puede renunciar ni a la producción de conocimiento ni a la formación profesional, pero aceptar al saber cómo el eje estructurante de la universidad no significa desatender ni los contextos ni las prácticas mismas, significa reconocer que es justamente desde su solidez epistemológica que el saber puede ser transformado, adaptado y enseñado críticamente. En este sentido, es el rol del docente el punto clave ya que no es solo quien transmite contenidos, sino quien es el actor activo que media entre el saber y la realidad contextual, entre la teoría y la práctica, entre lo universal y lo particular. Una formación que priorice la reflexividad crítica por sobre la mera competencia técnica permite formar profesionales capaces de intervenir con criterio, sensibilidad y posicionamiento, es decir, verdaderamente docentes.

A mi entender, el saber, como unidad estricta, debe quedar a disposición de los profesores para que puedan utilizarlo correctamente según la situación que enfrenten. El Saber hacer, en sí mismo, no garantiza ni impide la enseñanza; puede actuar como herramienta provechosa o volverse un obstáculo por su ausencia. Lo verdaderamente decisivo es el Saber enseñar, que funciona como canal de comunicación entre docente y alumno, y que articula los otros dos saberes en función del acto educativo. En definitiva, todos estos conceptos se relacionan de manera interdependiente.

En este contexto, el Saber enseñar deja de ser una función cuyas derivaciones están comprometidas del Saber hacer; aquí se convierte en una práctica que articula conocimientos, contextos y sujetos. La Educación Física, históricamente relegada a una lógica mecanicista de la acción, encuentra un horizonte para pensar en su especificidad en términos pedagógicos y no solo técnicos.

Aun así, volviendo sobre el punto medio entre las tensiones, la universidad hace hincapié en lo que habilita la racionalidad: su formación docente promueve la apertura a la reflexión y a la

criticidad, es decir, al Saber enseñar; una dimensión difícil de construir de manera autónoma. Mientras que el saber puede ser investigado y el Saber hacer practicado en diferido, el Saber enseñar requiere experiencia situada y una lectura sensible del contexto en donde aparece.

La reflexión crítica y la racionalidad pedagógica son las herramientas centrales al momento de intervenir en las prácticas para no perder la especificidad; es necesario que los futuros docentes sean capaces de adaptar la enseñanza del contenido en función del contexto y combinando los sabres conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto sugiere una impronta particular sobre la singularidad de los sujetos para no convertir a las competencias en instrumentos de normalización y homogeneización, hay que mantener el horizonte hacia una formación crítica.

En definitiva, creo que la universidad debe sostener su compromiso con la ciencia sin caer en el elitismo científico y, al mismo tiempo, sostener su compromiso con la sociedad sin renunciar a la rigurosidad del saber. Solo en este equilibrio puede de ser posible una formación crítica que no produzca sujetos funcionales, sino profesionales capaces de leer, interpretar y transformar las realidades de los sujetos en los que interviene.

Referencias

- Crisorio, R. (2006). Saber y ser competente no es lo mismo. *Educación Física y Deporte*, Vol. 25, N°2, Medellín, pp.95-103.
- Rodríguez Giménez, R. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, Montevideo, n° 1: pp. 83–92.
- Rodríguez Giménez, R. (2015) La universidad, el saber y los saberes. Universidad de la República; Universidad Federal de Santa Catarina (UdelaR; UFSC). Artigos. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 59-71, 2015 – ISSN: 1982-3207