

DOCENCIA Y CONOCIMIENTO

LOS SABERES DOCENTES Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA

Este trabajo analiza la necesidad de tomar en cuenta los saberes de los docentes e incluir su participación en las investigaciones sobre la enseñanza.

José Antonio Castorina y Patricia Sadovsky

¿De qué manera “tocan” las obras a las personas para que éstas puedan producir nuevas obras? Esta pregunta que plantea la psicóloga suiza Schubauer-Leoni¹ sitúa un interrogante fundamental para quienes estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje y habilita a caracterizar el sentido que tienen estos procesos para quienes transitan la escuela. Efectivamente, entender el mundo a través de la interacción con diferentes obras que las sociedades han producido, también articular las propias preguntas con las respuestas de otros que nos antecedieron han elaborado, así como comprender los problemas que impulsan la producción y la transformación de los conocimientos en diversas áreas, tanto como los intercambios, las confrontaciones y las rupturas que han envuelto la elaboración de ideas constituyen sentidos fundamentales hacia los que orientar el proyecto escolar. Sentidos en disputa con otros posibles, entre los cuales hoy pretenden imponerse –tanto en nuestro país como en ámbito internacional– aquel que plantea la formación de los sujetos como “recursos humanos” en función de su potencial productividad, tal como se lo concibe en la teoría del capital humano. Señalemos que el modo de entender el conocimiento que se enseña en las aulas en una y otra perspectiva implica proyectos educativos que poco tienen que ver entre sí. Veamos.

Palabras clave: conocimientos de los alumnos, saberes disciplinares, saberes docentes.

José Antonio Castorina^{1, 2, 3}

Dr. en Educación
ctono@fibertel.com.ar

Patricia Sadovsky¹

Dra. en Educación
patsadov@gmail.com

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UNIPEN);

² CONICET; ³ Universidad de Buenos Aires (UBA).

Recibido: 18/06/2018. Aceptado: 25/09/2018.

Educación, sentidos en disputa

Proponer a los niños, jóvenes y adultos una experiencia educativa centrada en el vínculo con el conocimiento implica lograr que se establezca en las prácticas de las aulas, y a propósito de los problemas que se traten, relaciones explícitas entre las hipótesis planteadas y las conclusiones a las que se ha arribado. También supone apuntar a que se entienda que la producción de conocimiento es inseparable de los supuestos que se han asumido, de las fuentes de construcción de datos y de los instrumentos que se han utilizado. Es preciso invitar a un juego de debates, confrontaciones, producción de relaciones en el que los otros –los pares, el docente– tienen un papel primordial en la elaboración de las ideas. Es también contextualizar los problemas que se proponen y vincular una producción particular con ideas más generales, es descontextualizarlas y recontextualizarlas (ver Glosario), es preguntarse por el alcance de los conocimientos y saberes que se movilizan en las aulas, es validar las afirmaciones que se realizan apelando a modos específicos propios de cada campo disciplinar, es relacionar diferentes ideas y poder reunir las en un marco explicativo. En este sentido, interpretamos la tesis de la “relación con el saber” que plantea el pensador francés Charlot, para analizar las posiciones de los alumnos en la institución escolar. Dicha categoría implica relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. El mundo, entendido como conjunto de significaciones en el que se tejen las relaciones entre las personas, pero también como horizonte de actividades en el que los sujetos tienen la posibilidad de reconstruir los significados.

Los estudiantes, en esta perspectiva, se piensan como ciudadanos con capacidad –y necesidad– de participar en la esfera pública, de comprender los problemas de la sociedad, de enlazar la historia con el presente, de entender el conocimiento como producción social y cultural en la que la escuela participa y en la que, en alguna medida los estudiantes y los

¹ María Luisa Schubauer-Leoni, articuló la teoría constructivista piagetiana, de corte más individualista, con la dimensión social que se juega en la construcción de conocimientos.

docentes dejan sus propias huellas. Las operaciones de transmisión, mediación y construcción de conocimientos están presentes de manera interrelacionada y la figura del docente resulta ineludible para llevarlas a cabo.

De manera muy diferente, el modelo del “capital humano”² se describe en términos de capacidades que no anclan en la producción cultural, se valoran los conocimientos por su eficacia en la resolución de problemas al tiempo que se establece una oposición entre el saber y el hacer a favor de este último. Se reclama para los jóvenes la capacidad de emprender, organizar y gestionar como imprescindibles para la formación de recursos humanos y se omite toda consideración a la producción de conocimiento como posibilidad y resultado de la experiencia educativa. Se abandona el acto social de la transmisión de los saberes en favor de un modelo centrado en la actividad individual del alumno, que se interpreta en términos de procesamiento de la información (ver Glosario), sin tomar en cuenta las transformaciones implicadas en las interacciones entre las ideas personales y los productos culturales, sin requerir referencias ni a la historia ni a los fundamentos de las ideas. Pareciera que se plantea una ruptura entre un futuro en el que la tecnología y en particular los dispositivos digitales serían el medio excluyente para interpretar el mundo y transformarlo y un pasado signado por el conocimiento disciplinar que se propone reducido a una versión declarativa de contenidos “que no se adaptan a la lógica de la acción”, tal como un grupo de numerosos investigadoras e investigadores de la educación en Argentina advierte acerca de uno de los recientes proyectos oficiales, que no casualmente se llama “Escuelas del Futuro”. De este modo se prescinde de la anterioridad de la cultura en la que se inscriben los conocimientos que hacen posible cualquier producción en la práctica educativa.

Por el contrario, y como hemos señalado, nos ubicamos en un enfoque en el que la transmisión y el aprendizaje de los saberes socialmente constituidos se erigen en los procesos centrales que se llevan a cabo en la escuela. En esta concepción de la formación de los alumnos convergen las dimensiones cultural, social, pedagógica, psicológica, didáctica e institucional. La necesidad de articular todas estas dimensiones en el proceso de enseñanza convierte en fundamental a la práctica docente, pero a la vez la hace problemática.

La complejidad de la tarea docente

Tal vez uno de los problemas más difíciles del trabajo de maestros y profesores sea el de coordinar las dimensiones mencionadas y habilitar la inclusión de los

conocimientos de los estudiantes de manera que puedan considerarse constitutivos de las ideas que se plasman en las aulas. Efectivamente, el pensamiento de los alumnos sobre lo que se está tratando en un cierto momento “habla” de sentidos que están atribuyendo y con los cuales necesariamente hay que contar para que haya una genuina interacción entre la transmisión y el aprendizaje de los saberes. Dar lugar a la voz y a los aportes de los estudiantes requiere que los docentes: interpreten desde qué marco de ideas los están analizando, propongan interacciones en sala de clase que permitan modificarlas, ayuden a hacerlas visibles, promuevan la producción de argumentos que validen las elaboraciones que se realizan. En otros términos, el docente se ve exigido a producir intervenciones que se estructuran tomando simultáneamente en cuenta las respuestas de los alumnos a los desafíos que enfrentan y las intenciones didácticas que se configuran en función del proyecto de enseñanza, así como del saber que se propone. Y ello, asumiendo las condiciones que la institución impone (dimensión institucional), que moldean el conocimiento al plantear restricciones de tiempos (dimensión didáctica) y visibilidad de las acciones que se realizan.

La profesión docente

Los docentes se ven exigidos a intervenir en un ámbito de gran incertidumbre en el que la inmediatez de sus prácticas no les asegura ni la pertinencia de las interpretaciones que realizan sobre el trabajo de los alumnos, ni el buen desarrollo de las discusiones que vayan a promover, ni la inclusión de todos los estudiantes en ellas. Y en este sentido, es preciso reconocer y valorar el ámbito de los “saberes profesionales” de los docentes, que no son una simple aplicación de los saberes de las disciplinas, sino que consisten en representaciones de su propia práctica, a partir de los cuales orientan y comprenden su actividad en el aula, cuando transforman los programas educativos para volverlos efectivos, cuando su “saber hacer” se integra con las tareas que llevan a cabo. Podría decirse, con el profesor de la Universidad de Montreal Maurice Tardif, que de este saber experiencial forman parte los otros saberes (desde los didácticos hasta los disciplinares o los pedagógicos, o psicológicos) en la medida en que probablemente hayan dejado su huella en la formación inicial pero que son retomados por maestros y profesores en función de la propia experiencia de enseñar. Sin embargo, para poder conceptualizar estos saberes, interpretar más ajustadamente los supuestos que han orientado las decisiones, formular hipótesis, es ineludible considerar que el trabajo docente com-

² La Teoría del Capital Humano se elabora en el campo de la economía y su foco es el estudio de las relaciones entre desarrollo y crecimiento económico y recursos humanos, como señala el investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, André G  rald Destinobles. Su aplicación al ámbito educativo empieza a ser promovida por diversos organismos multilaterales como el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Se trata de organismos dedicados al comercio internacional que empiezan a ejercer influencia en el terreno educativo internacional.

porta un espacio específico de análisis para las prácticas, ponerlas a distancia, objetivarlas y, participar de esta manera en la producción de conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Es a este espacio de problematización de las prácticas docentes, de identificación y formulación de problemas que se realiza desde el interior de las escenas del aula al que los investigadores del campo educativo podrán aportar. Pero, si son capaces de deponer una actitud prescriptiva y una mirada evaluativa, para asumir una posición de colaboración con los docentes. Esta perspectiva rompe decididamente la dicotomía entre teoría y práctica, entre productores de conocimiento y aplicadores, dando lugar a nuevos interrogantes que son muy relevantes –pensamos– considerar.

Los docentes como productores de conocimiento

Antes de sumergirnos en las cuestiones específicas que implica la constitución de espacios en los que investigadores y docentes estudian de manera colaborativa aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es imprescindible realizar una revisión crítica, aunque sea muy sumaria, de algunas aproximaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo académico. Efectivamente, muchas investigaciones realizan recortes desde alguna disciplina (psicología, didáctica, neurociencias) y se plantean preguntas, válidas desde los recorridos investigativos, pero que suelen estar lejos de los problemas que los docentes reconocen en sus prácticas. Esto no sería inconveniente si no fuera que luego se pretende ofrecerlos como aporte excluyente para la mejora de la enseñanza, otorgándoles un carácter general y una impronta prescriptiva.

Reconocemos acá tres dificultades: 1) el desconocimiento de la complejidad a la que está sujeto el accionar docente y que, como dijimos, condiciona el conocimiento que es posible alcanzar en las aulas, 2) la omisión de las razones y las relaciones que estructuran las prácticas docentes, y que sólo podrían ser reconstruidas si se incorporara la perspectiva de maestros y profesores al análisis de los problemas de enseñanza, y 3) la resistencia de los investigadores a preguntarse acerca del impacto de sus resultados, sobre la práctica docente. Digamos como síntesis que el espacio social de la clase, donde interactúan el docente, el saber a enseñar y los alumnos, con las condiciones institucionales, no puede ser descripto y explicado aislando sus componentes sin pagar el costo de una gran reducción.

Justamente en el campo educativo hay una extensa historia en la que diversas disciplinas se han propuesto como saberes de referencia para estudiar la enseñanza y los aprendizajes y aplicar sus resultados producidos, muchas veces, en contextos alejados de los propósitos de la institución escolar. Así lo señalan los

didactas de la lengua Bronckart y Plazaola Giger: “El campo educativo ha visto abatirse sobre él una sucesión casi ininterrumpida de procedimientos aplicacionistas”. Dichos procedimientos, al no hacerse cargo de los desafíos que provoca estudiar los procesos en sus condiciones didácticas, poco han podido aportar a los interrogantes de maestros y profesores.

Tales intenciones aplicacionistas, –sean explícitas o implícitas– se encuentran también en las propuestas de las actuales políticas públicas educativas: resolver los problemas de enseñanza a través de los llamados “paquetes educativos”. Se trata de propuestas de actividades secuenciadas, con una universalidad vacía, en el sentido de que se proponen para muchos contextos diferentes, sin considerar su especificidad, y en las que los propósitos de enseñanza y los criterios de evaluación vienen pautados. El docente es considerado aquí como un “técnico” que aplica soluciones para una enseñanza cuyas intenciones y sentidos pedagógicos desconoce, ya que no ha tenido la oportunidad de participar en ninguna instancia de su elaboración. La enseñanza queda determinada por aquello que las propuestas habilitan y el docente queda excluido de su función articuladora de los procesos de mediación, transmisión y construcción de conocimientos. Dicha función ha sido subrayada en la primera parte de este trabajo, al situar el intercambio con la producción cultural como eje del proyecto educativo.

De la prescripción a la colaboración

Enunciadas estas cuestiones, retomemos la perspectiva de colaboración entre investigadores y docentes, en este caso investigadores en didáctica y docentes, lo que también valdría para otros campos disciplinarios, como la psicología del conocimiento o la pedagogía. Entendemos que se trata de definir y estudiar de manera compartida los problemas de enseñanza que se van reconociendo, integrando las distintas miradas. Sin embargo, esta integración no se produce solamente por la voluntad de los diferentes actores: para definir problemas comunes es necesario estar dispuesto a revisar la pertinencia o el alcance de los propios marcos conceptuales, discernir nuevos sentidos para el avance en las comprensiones que se buscan. Y, sobre todo, es imprescindible considerar que los enunciados generales y descontextualizados raramente pueden dar respuesta de manera directa a cuestiones que emergen en la práctica. Consideremos un ejemplo. Un maestro puede mostrar preocupación porque ha planteado una serie de problemas “de resta” frente a los cuales algunos de sus alumnos parecían no disponer de estrategias para abordarlos. Un didacta de la matemática “sabe” que en los problemas de tipo aditivo hay implicadas diferentes complejidades, propias del campo temático como de las posibilidades cognitivas del alumno, en función del modo en que se enuncian las



"Diversidad y estereotipos". Mural de los alumnos de 4° 2° de la ESRN 45 (Albarracín 234, Bariloche). Profesores a cargo: Juan Manuel Ferrarini (Artes Visuales), Juan de Paz (Teatro) y Carlos Behm (Música). La temática surgió de los estudiantes y se llevaron a cabo encuestas y debates sobre sus intereses. Todo esto concluyó en la ambientación de su aula como un bar. La realización del mural formó parte de la decoración del bar y, a su vez, de un trabajo donde ellos plasmaron como concepto trabajado, la diversidad y los estereotipos. Esto incluyó un desfile de modas sobre el tema. Mural realizado en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2018.

relaciones entre datos e incógnitas. Pero ese conocimiento, así, sin más, no es una respuesta a la cuestión que inquieta al maestro, aunque tampoco podemos suponer *a priori* que no contribuirá a la cuestión. Lo que nos interesa enfatizar es que para encontrar una explicación de porqué los chicos parecen paralizados, maestro y didacta tendrán que analizar juntos: cuáles son en principio las explicaciones que el maestro, por estar en la propia escena puede proponer, cómo es la producción de esos chicos frente a otros enunciados similares o diferentes, qué propusieron los niños que sí resolvieron, qué conocimientos se puede inferir que tienen unos y otros, cuáles son las reacciones frente a las intervenciones docentes que apuntaron a ayudarlos. Es decir, en esa reunión entre maestro e investigador, en la que el material producido en la escena del aula se analiza en conjunto, se podría llegar –o no– a la conclusión de que algo del orden de la complejidad del enunciado haya intervenido en la producción de esa escena que se interpretó como "bloqueo de los alumnos". Pero *a priori* es difícil entender qué pasa y ni maestro ni didacta pueden ofrecer con cierto funda-

mento reglas de acción que "resuelvan" directamente el problema identificado por el docente, sin realizar un análisis compartido que conducirá a la formulación de hipótesis que habrá que explorar. Afirmamos que ni el conocimiento didáctico –ni ningún otro conocimiento disciplinar– es de aplicación directa a las prácticas de enseñanza, aunque sí pueda ser una herramienta que potencie la capacidad de análisis y comprensión. Así, nos distanciamos de una perspectiva según la cual existirían soluciones preconcebidas que podrían aplicarse de manera independiente del contexto en el que se reconocen los problemas. Aunque sí entendemos que pueden recuperarse los marcos, los análisis y las experiencias de los participantes para resignificarlas en una nueva situación.

Asimismo, el trabajo colaborativo requerirá tensionar descripciones que propongan los docentes de manera de trascender la inmediatez de la situación que se analiza y forzar la producción de argumentos y razones que fundamenten sus explicaciones. Las referencias a las actividades desarrolladas en las aulas con relación al conocimiento –las producciones de los estudiantes,

las intervenciones docentes, las interacciones entre los alumnos, entre otras— son imprescindibles para desgranar y explicitar los supuestos que orientaron el accionar de unos y otros. También, para hacer visibles las prioridades que se establecen, los sentidos formativos que se atribuyen, las miradas sobre las posibilidades de los alumnos, y también los prejuicios, o las naturalizaciones. Hacerlos explícitos es condición de posibilidad para ponerlos en discusión, revisarlos, matizarlos. Las diferentes dimensiones que orientan las prácticas se ponen de manifiesto en el análisis de estas actividades y las explicitaciones que hacen los docentes permiten desplegar a los ojos de los investigadores la multiplicidad de variables a las que atienden. Se amplía de esta manera la perspectiva de los investigadores que toman conciencia de la necesidad de los abordajes multidisciplinares, por la insuficiencia de los recortes que se realizan y de las referencias que se toman en cuenta desde un único campo disciplinar. Se construyen así nuevos marcos de análisis en los que el objetivo de aprendizaje se coordina con la auto valoración de los alumnos, una cierta armonía en la clase, y la conformidad del docente. Consideramos que lo expuesto constituye una apertura a posibles resoluciones de los problemas de la enseñanza, así como pensarlos hacia su transformación.

En este sentido, el didacta de la matemática francés Gérard Sensevy propone que para lograr la colaboración es necesario construir una simetría entre investigadores y docentes, basada en la elaboración compartida de razones en el marco de los trabajos que se realicen, más que en la negación de sus diferencias. Este juego de razones sería, según el autor, un modo de superar una histórica división del trabajo según la cual la teoría y los fines son patrimonio de los investigadores y la práctica y los medios quedan a cargo de los docentes. Pero a la vez, esta superación requiere la construcción de confianzas mutuas, basadas en el reconocimiento recíproco, que habiliten genuinamente la palabra de unos y otros. La simetría puede ser considerada como un valor o una aspiración compartida por docentes e investigadores, a que todas las intervenciones en el espacio colaborativo contribuyen,

desde posiciones y marcos diferentes, a la definición de las cuestiones a tratar, a la elaboración de las propuestas, a la formulación de hipótesis, en suma, a la producción de conocimiento.

Glosario

Contextualizar: en este artículo este término es utilizado en el sentido que le atribuye el didacta de la matemática francés, Guy Brousseau, autor de la Teoría de las Situaciones Didácticas. Brousseau plantea la necesidad de proponer para la enseñanza, problemas matemáticos cuyo tratamiento en las aulas por parte de los alumnos requiera de la producción de relaciones fundamentales relativa a los conceptos que se espera enseñar. El proceso por el cual se caracteriza el conocimiento a través de las situaciones didácticas se denomina contextualización. La descontextualización es un proceso a través del cual ideas y relaciones elaboradas en un contexto particular, adquieren sentido más allá de su funcionamiento en la situación inicial. Al recontextualizar, se trata de adaptar ideas y relaciones —es decir, de transformarlas— para hacerlas funcionar en un nuevo contexto.

Procesamiento de la información: es una expresión característica de la psicología cognitiva, en la vertiente que toma al computador como modelo del funcionamiento intelectual, que alude al proceso de asociación y elaboración de representaciones mentales.

Lecturas sugeridas

Bronckart, J., & Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 101-132.

Grupo autoconvocado de investigadoras, investigadores y profesionales de la educación y áreas relacionadas, (2017). Diez argumentos que cuestionan el proyecto nacional "Escuelas del Futuro", como pretensión de transformación educativa. San Carlos de Bariloche: Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Disponible en Internet.

Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico, *Espacios en Blanco*, 25, pp. 373-392.

Marcondes de Moraes, M. C. (2008). La teoría tiene consecuencias: indagaciones sobre el conocimiento en el campo de la educación. *Cuadernos de Educación*, VI (6), pp.31-51. Universidad de Córdoba.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, pp. 5-24.

Resumen

¿De qué manera "tocan" las obras a las personas para que éstas puedan producir nuevas obras? Esta pregunta que plantea la psicóloga suiza Schubauer-Leoni sitúa un interrogante fundamental para quienes estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje y habilita a caracterizar el sentido que tienen estos procesos para quienes transitan la escuela. Este trabajo analiza la necesidad de tomar en cuenta los saberes de los docentes e incluir su participación en las investigaciones sobre la enseñanza.