

Araceli de Tezanos
Francia



Oficio de enseñar - saber pedagógico:
la relación fundante

En este artículo se discute la práctica de la enseñanza como algo entendible en un contexto social, histórico y económico concreto. Se subraya la importancia del oficio del maestro y su saber. Se recuperan los puntos de vista sobre saber y ciencia de Aristóteles y Foucault para ubicar la práctica pedagógica en el equilibrio entre la reglamentación y la reflexión crítica a partir de la experiencia. En este sentido dicha práctica debe concretarse en la escritura de la misma. Como retos para el escenario actual se señalan el aprendizaje como derecho y la necesidad de la enseñanza de adaptarse al presente; las nuevas formas de medir competencias; y la necesidad de la formación para una ciudadanía democrática en especial en jóvenes procedentes de áreas socialmente conflictivas.

Práctica de la enseñanza, capacidad pedagógica, construcción del saber, práctica, reflexión, capacidad, competencia social

Teaching practise-pedagogical knowledge: the groundwork relationship

This article discusses the practise of teaching as something understood in a particular social, historical and economical context. The importance of the teacher's practise and her/his expertise are emphasized. Recovering Aristotle's and Foucault's views on science and wisdom pedagogical practise is placed between normativeness and critical reflection form experience. Such a practise should be concreted in written form. Current challenges pointed out are learning as a right and the need of teaching practise to adjust itself to the present conditions; new ways of meassuring performances; and the need of civic education for democracy especially for youths proceeding from socially conflictive neighborhoods.

Teaching practise, pedagogical expertise, building of knowledge, practise, reflection, expertise, social competence

Araceli de Tezanos

Licenciada en Ciencias de la Educación, Instituto Magisterial Superior, Montevideo, M.A. Investigación Ciencias de la Educación, México. Investigadora Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. La autora trabajaba como Consultora del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE), Ministerio de Educación, Chile. A partir de 1998 reside en Francia.





A *Olga Lucía Zuluaga*,
la primera en definir el saber pedagógico

A modo de introducción: recuerdos, interrogantes y conjeturas

En este mundo tecnológico y computarizado, cuando uno —en este caso, una— recibe una sugerente invitación a escribir un artículo, surge como un reflejo instaurado, casi pavloviano, escribir la palabra clave del tema en un buscador, transformado en un personaje tan cercano, que se le llama cariñosamente con el apodo de “El tío Google”. Cuál no fue mi sorpresa cuando encontré tal cantidad de páginas como nunca imaginé bajo el rubro “saber pedagógico”: artículos, discursos presidenciales y sindicales, propuestas de investigación, programas de formación de maestros. Una catarata de documentos de diversa calidad y profundidad, como es esperable, donde aparecía casi con carácter mágico, la expresión “saber pedagógico”. Nunca imaginé, cuando en los comienzos lejanos de los años ochenta escuché una primera aproximación de significado del saber pedagógico en una suntuosa exposición de Olga Lucía Zuluaga, en nuestra casa del antiguo Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica en la calle 46, que ese concepto trabajado desde una lectura profunda y disciplinada de Foucault sería incorporado no siempre de manera muy precisa y rigurosa en el discurso público. Sin embargo, la grata sorpresa se transformó en una sensación desagradable, puesto que en ninguno de los documentos que leí aparecía la cita correcta del texto de Olga donde se define con pertinencia el concepto: Historia y Pedagogía. No es extraño que un ministro o ministra de Educación ignore el lugar de emergencia de una idea y de su significado. Sin embargo, sí es inquietante el hecho que en los artículos publicados en revistas académicas suceda lo mismo. Más aún, cuando la autoría del significado del concepto se retoma de textos o documentos publicados en el ámbito anglo-sajón. Sería interesante

que se tomara nota que la definición elaborada por Olga es anterior a los textos de Shulman y Zeichner citados constantemente a partir de sus traducciones al castellano. El interrogante que obviamente emerge es: ¿Por qué llegamos aquí? ¿Cuál es la causa de este desconocimiento del trabajo y de la producción intelectual pedagógica entre los académicos latinoamericanos? ¿Por qué se cita resultados de investigaciones o ensayos, no siempre bien traducidos, producidos en otros ámbitos culturales? Las posibles respuestas se inscriben en diferentes dominios. Uno de ellos podría ser la ausencia de una distribución eficiente y ágil de las publicaciones debido a una carencia de intercambios entre las casas editoriales instaladas en los diferentes países de la región¹. Otra posible respuesta está relacionada con una actitud que podríamos calificar de ideológica de nuestros cuerpos académicos: una mirada despreciativa a todo aquello que se publica en castellano proveniente de trabajos realizados por colegas de América Latina, resultados de la investigación académica o ensayos². Actitud que va siempre acompañada de contenidos peyorativos en las opiniones sobre el trabajo de los otros, pero que no impide a muchos miembros de la comunidad intelectual latinoamericana, copiar párrafos completos de los documentos producidos por colegas de otros países como si fueran propios.

1 A propósito de estas dificultades del mundo editorial latinoamericano, que no solo toca las publicaciones académicas, me parece importante rescatar unas afirmaciones de Alberto Fuguet, escritor chileno, publicado en el diario El Mercurio, el 29 de Abril, 2007 a propósito de su primer encuentro con los textos de Andrés Caicedo, en la Feria del Libro de Bogotá: “Se supone que estamos en América Latina y que hablamos el mismo idioma, da lo mismo que los acentos sean distintos. Entonces ¿por qué uno entra a una librería en cualquier ciudad de este castigado continente y siente que está en otro mundo? ¿O es que el único mundo que existe de verdad es del exterior y traducido a nuestro idioma...?”

2 Esta es la marca de una mentalidad subordinada, puesto que los trabajos que publican los académicos españoles se leen y se citan cuidadosamente, los cuales como siempre ocurre y ocurrirá en el dominio del trabajo de investigación muestran calidades diversas. Sin embargo, esto está fuera de discusión, pues el hecho de venir de fuera del contexto latinoamericano los transforma en buenos por definición.

El saber pedagógico es un ejemplo paradigmático de esta postura, que ha impedido durante muchísimos años, y aún lo impide, la apertura hacia una discusión académica rigurosa sobre los avances del dominio conceptual en el campo de la producción intelectual, de la pedagogía y la educación. Los conceptos parecen no haber alcanzado el nivel de independencia lógica y disciplinaria imprescindible para evitar que ellos sean marcados por las disputas personales. Todo se facilita, entonces, cuando se recurre al citar a investigadores y académicos pertenecientes a otros ámbitos culturales, a quienes en la mayoría de los casos sólo se conoce por traducciones y, por otra parte, el encuentro personal con ellos aparece como muy distante o casi imposible. Esta situación les otorga una cierta condición de intangibilidad a dichos estudiosos que evita todo conflicto posible y les otorga una autoridad intelectual más allá de la personificación. Autoridad que, en general, es negada a los colegas latinoamericanos y

más aún, a los pertenecientes a las comunidades científicas nacionales. Es posible que en el origen de esta situación también esté presente la ausencia de criterios claros y científicos para la revisión de trabajos producidos por los diferentes grupos de investigación en el campo de la pedagogía y la educación, puesto que, desde tiempos inmemoriales circula una idea bastante extraña: acerca de estos temas cualquiera tiene autoridad para expresar lo que se le ocurre y, en general, se asume el sentido común como criterio de validación del discurso educativo y pedagógico. Y si bien es legítimo que sociólogos, psicólogos, economistas realicen estudios sobre la educación en el horizonte de sus disciplinas, en tanto la educación es una institución social; es ilegítimo que asuman la misma autoridad cuando se da cuenta de la reflexión sobre la práctica discursiva específica de los maestros que constituye la base y el fundamento del desarrollo del saber pedagógico.



Es en este contexto que el documento que se presenta se inscribe en el mundo de la palabra del maestro, de su oficio y de su saber. Es decir, desde mi palabra, mi voz de maestra.

1. La relación entre práctica pedagógica y construcción de saber

La idea de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar. Esta práctica pedagógica manifiesta, en su desarrollo histórico, un camino complejo, en tanto la radicalización del *master dixit* durante el siglo XIX, llevó en un movimiento pendular, marcado por la influencia del descubrimiento y reconocimiento de la existencia de la infancia por las corrientes psicológicas (psicoanálisis y conductismo, en particular) a centrar la acción pedagógica en el alumno, en tanto sujeto que aprende. Es decir, hay un desplazamiento del eje de la discusión sobre la formación -en la escuela- desde el maestro hacia el alumno, abandonando toda discusión e inhibiendo el progreso de la investigación y producción de conocimiento sobre la enseñanza³.

La emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad, de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Así mismo, permite actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la *relación maestro-alumno*, más que en el énfasis en uno u otro de los componentes de la misma. De esta forma se rescatan los aportes posibles

de las diferentes disciplinas que han contribuido tradicionalmente al enseñar (didáctica, pedagogía, psicología, sociología) y de aquellas que en la actualidad permiten nuevas miradas y modos de concreción del oficio docente (antropología, biología). Sin embargo, es relevante poner de manifiesto que ninguna de estas disciplinas *per se* tienen la capacidad para dar cuenta o explicar en totalidad los acontecimientos presentes en el acto de enseñar, entendido como una práctica social específica. En consecuencia, el enseñar, entendido como oficio, tiene más una condición casuística que causal en tanto se trabaja caso a caso, día a día, en la inmediatez de lo cotidiano. Esta condición, inscribe el oficio de enseñar en la tradición artesanal compartida por todas las profesiones emergidas de las corporaciones medioevales (médicos, arquitectos). Por lo tanto, el enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura.

La idea o noción de saber⁴ surge desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen *saber*, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de *pedagógico*, que da identidad al oficio de enseñar y a sus ofiantes (practitioners). Es necesario, ahora, hacer algunas distinciones, para evitar confusiones y desprejuiciar los argumentos.

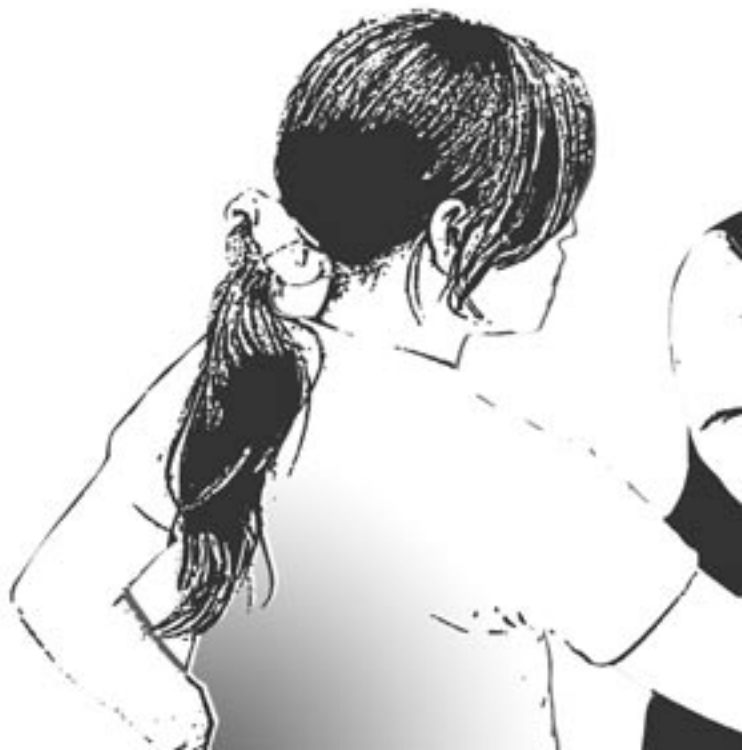
3 La disciplina que tiene por objeto de estudio la enseñanza es la didáctica. Sin embargo sería un error conceptual el considerar esta disciplina con la capacidad de dar cuenta en totalidad del oficio de enseñar. Por lo tanto, es necesario considerar la Didáctica **como una más** entre las disciplinas que están comprometidas con la formación de maestros pero no la única y esencial.

4 La construcción de saber es una expresión ligada a los trabajos de Foucault, que durante los años ochenta emerge en la discusión como un concepto clave para dar cuenta de aquello que está fuera de los modos de operar de lo científico, sin que esto implique una condición de inferioridad o superioridad con respecto de aquello, sino que establece distinciones fructíferas y clarificadoras en las argumentaciones, fundamentalmente aquellas ligadas a la constitución de la idea de profesión. Y es desde una lectura rigurosa y creativa que Olga Lucía Zuluaga, en su texto *Historia y Pedagogía*, define las condiciones de posibilidad del saber pedagógico.

1.1 Las diferencias y relaciones entre saber y ciencia

Una primera distinción da cuenta de la diferencia entre saber y ciencia. El primero surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos, y fundamentalmente las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción de *saber pedagógico*. Además, esta construcción reclama de un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Sólo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. Por el contrario, la ciencia tiene su punto de emergencia en una pregunta que reclama respuestas que analicen, expliquen e interpreten los fenómenos naturales y sociales que rodean al ser humano. Preguntas que se entroncan dependen de la teoría acumulada. El proceso de construcción de conocimiento científico (más allá que sea natural o social) está marcado por el distanciamiento y la búsqueda del encadenamiento, tanto causal como dialéctico, de los hechos a explicar. Los resultados de este proceso se expresan en un conjunto de enunciados con fuerza demostrativa que articulan los diferentes aparatos teóricos disciplinarios.

Una segunda distinción entre saber y ciencia remite a la intencionalidad de las acciones que los originan. En el caso del primero, dicho origen está en las prácticas que en lo fundamental están dirigidas a alcanzar transformaciones en diferentes ámbitos sociales, resolviendo las situaciones que se presentan en la cotidianidad. En cambio, la práctica científica está orientada sustancialmente a explicar e interpretar fenómenos sociales y/o naturales que devienen hechos en la tarea del investigador, y la temática de la transformación y el cambio solo tiene estatuto de objeto de estudio para la investigación. En consecuencia, se puede afirmar que, en la constitución de saber, los oficianes de la profesión conocen para transformar y, en la ciencia, el proceso de conocimiento se acota en la producción de conceptualizaciones teóricas que conforman los diferentes aparatos disciplinarios que, en general, tienen la condición de auto-referentes y auto-contenidos. En tanto cuando pierden esta condición se abre el camino de emergencia de una nueva disciplina.



Por otra parte, en ambos procesos -la constitución de aparatos conceptuales y la construcción de saber- se expresan modos de conocimiento. Es decir, se constituyen desde estatutos epistemológicos. Por consiguiente, el vínculo y el diálogo posible en los procesos de formación de maestros están fundados en la búsqueda de la relación necesaria entre los aparatos epistemológicos fundantes de las disciplinas involucradas y del saber pedagógico que necesariamente estará presente en el aprendizaje del oficio de enseñar. Sin embargo, así como para el primer caso sus fundamentos epistemológicos han sido, en cierta medida desplegados, para el segundo es una discusión por construirse, puesto que la interpelación que aquí se plantea es acerca del estatuto epistemológico del saber que da sentido y significado al oficio de enseñar, entendido como práctica discursiva⁵.

Por último, entre saber y ciencia, no existen relaciones de subordinación: son simplemente dos ámbitos distintos. Puesto que, el espacio de donde surgen,

la lógica con la que operan, la intencionalidad de sus prácticas es diferente. El Saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: *práctica, reflexión, tradición del oficio*. Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de éste donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. La ciencia emerge del diálogo entre *teoría y realidad*, en tanto la explicación y la interpretación de esta última se concretiza en la producción de los conceptos que articulan los diferentes aparatos teóricos. Estas diferencias abren el camino del diálogo entre ambos y no el de las dependencias o subsunciones.



5 La indagación imprescindible sobre el estatuto epistemológico del saber pedagógico apela al desarrollo de argumentaciones acerca de la relación sujeto-objeto presente en su construcción, más allá de las proposiciones elaboradas por la psicología desde todas sus vertientes.



2. Saber pedagógico y transformación de la práctica pedagógica

Los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente. En esta construcción de saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente y desde ésta se abre el diálogo tanto con otras profesiones como con los aparatos disciplinarios de la ciencia. Esto implica reconocer, por una parte, que es el profesor (entendido en su individualidad y como colectivo) quien establece conversaciones con el médico, o el arquitecto o el trabajador social o el psicólogo sobre aquellos puntos o conflictos de su quehacer que demandan una resolución multiprofesional⁶. Y por otra, es también el profesor, el maestro, en la doble dimensión mencionada, quien decide qué es lo propio o qué aporte de la psicología o la antropología o la Sociología o cualquier otra disciplina es pertinente y relevante en su quehacer cotidiano.

En relación con la noción de *transformación de la práctica pedagógica*, entendida esta última como el lugar donde se inicia la construcción del saber pedagógico, se hace necesario aclarar que si bien en toda práctica docente es posible reconocer la presencia de principios teóricos que acompañan a la tradición del enseñar, ésta asume modos de concreción diferentes según el contexto socio-cultural en el cual opera.

Los procesos de cambio se producen como expresión de la necesidad sentida de los profesionales (practitioners, oficiantes) de la enseñanza, vinculados a los resultados de su labor y a las tradiciones que portan, más que por la emergencia de reglamentos y decretos oficiales. La posibilidad de la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza⁷, al diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo.

Los colectivos de maestros que se constituyen en las escuelas y colegios son el espacio natural para la generación de saber pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente. Puesto que es en este espacio donde los grupos de profesores toman decisiones sobre los procesos de su práctica pedagógica a partir de procesos de reflexión crítica.

⁶ Ha habido algunas confusiones en el uso del término multi-disciplina. Nosotros consideramos que cuando se habla de oficios, el término correcto es multi-profesionalidad, puesto que esta última reclama de la conversación entre diferentes saberes emergidos todos ellos de una práctica social específica enfrentadas a una situación particular.

⁷ Ésta es una referencia a los maestros de enseñanza secundaria.

3. El papel de la reflexión en la construcción de saber pedagógico

El camino de la reflexión amerita clarificar algunas ideas que lo sustentan para evitar confusiones y discusiones arbitrarias. Una *primera aclaración* se refiere a la distinción necesaria entre dos dimensiones posibles de la reflexión:

a) cuando es entendida como actividad mental-psicológica del ser humano y b) cuando es entendida como una praxis social.

a) La reflexión como actividad mental-psicológica del ser humano

En el proceso de desarrollo cognitivo del ser humano la actividad reflexiva está articulada a la estructuración de la representación, entendida como la capacidad de trabajar en un proceso de complejización de las imágenes diferidas, punto de partida de la abstracción. La reflexión se vincula por una parte a la generación de hipótesis y conjeturas, a la posibilidad de establecer relaciones, tanto causales como dialécticas, entre diferentes acontecimientos, o entre hechos reales y discursividades teóricas, al mantenimiento de un proceso de distanciamiento que en la verbalización del proceso se manifiesta en la ausencia del uso de adjetivos calificativos y adverbios de modo. El proceso reflexivo está en la base en la de la generación de nuevas ideas, categorías, aproximaciones diversas a las que existen en tanto está conectada con la capacidad de pensar virtualmente, es decir, es la expresión de aquella vieja diferencia entre la abeja y el arquitecto. El proceso reflexivo se produce cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación, proposición, interpretación. El ejercicio de la reflexión está potencialmente en el desarrollo cognitivo de todos los seres humanos, más allá de la condición socio-económica en la que haya nacido.

b) La reflexión entendida como praxis social

Aún cuando se reconoce que todo ser humano está en capacidad de desarrollar su potencialidad reflexiva, este proceso reclama de condiciones socio-político-culturales para su concreción. Esta reflexión en su condición de praxis social implica el reconocimiento de su carácter colectivo. Esta dimensión colectiva reclama de espacios democráticos, fundados en el respeto mutuo que encuadra el intercambio racional de ideas. Es sólo si estos espacios existen que la reflexión deviene una praxis social. En tanto, el diálogo abierto y racional es su herramienta fundacional y éste no siempre es posible en el dominio de lo público. Los patrones culturales también son determinantes en la posibilidad de manifestación de la reflexión entendida como práctica social. Cuando el patrón cultural dominante enfatiza estructuras paternalistas y autoritarias, herederas de lo feudal, la reflexión solo es posible en el dominio de lo privado, perdiendo la condición social, que es fundamentalmente pública y colectiva





Una *segunda aclaración* hace referencia al carácter crítico de la reflexión. La palabra crítica, en algunas sociedades latinoamericanas ha estado tradicionalmente permeada por una connotación negativa. Se puede hipotetizar que dicha connotación está vinculada con la ausencia de conocimiento sobre su origen y, en consecuencia, sobre su significado. O también al hecho que ciertos patrones culturales se constituyen en la negación del conflicto a la cual se encadena la crítica a partir de su trayectoria etimológica que se inicia en la crisis, desde su origen en la medicina griega, en tanto un enfermo hacía crisis cuando todos sus órganos entraban en conflicto. La condición crítica de la reflexión implica, entonces y recurriendo a la metáfora médica, el poner en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, un hecho o una idea. Sin embargo, así como los antiguos hipocráticos tenían necesariamente que alejarse del enfermo para poder visualizar la crisis; los actuales maestros tienen que distanciarse, objetivar sus visiones y las de los otros, ponerlas en conflicto, para hacer efectivamente una reflexión crítica. Es sólo esta reflexión crítica la que marca la diferencia entre la opinión y el juicio. En tanto la primera aparece atravesada por lo subjetivo y personal y el segundo por el distanciamiento y la objetivación.

4. La escritura de la práctica

Uno de los aspectos claves en el proceso de construcción del saber pedagógico lo constituye la escritura de la práctica de los maestros. Es en ella donde se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una resignificación de los conceptos ya sean los provenientes de la tradición del enseñar, como aquellos que se inscriben en los diferentes horizontes disciplinarios vinculados a él. Más aún, nos atrevemos a afirmar que la escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico. Es importante recordar a este respecto una regla clave de los etnógrafos que dice: “lo que no está escrito no existe”. La escritura de la práctica interpela los modos cómo está puede llevarse a cabo. Quizás a este interrogante subyace la carencia de una tradición escritural de los maestros que algunas veces se intenta reemplazar por formatos prescritos por “expertos”, los cuales sin duda limitan las posibilidades de la reflexión que sustenta el dar cuenta de la práctica y de la acumulación de saber pedagógico escrito⁸. Estamos en consecuencia, frente al desafío de generar una tradición de escritura de la práctica, para que estas escrituras acumuladas sí se transformen en saber pedagógico. Ese saber pedagógico que tiene su espacio natural de circulación en las escuelas de maestros⁹, circulación y distribución que solo podrá lograrse cuando la práctica sea escrita por los que ejercen el oficio de enseñar, puesto que es quizás la no existencia de una escritura rigurosa de la práctica por parte de los maestros la que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito del oficio de enseñar¹⁰.



8 Con respecto a los modos que asume la escritura del saber pedagógico, consideramos que si bien tendrían que proponerse algunos lineamientos generales, por ejemplo, en relación con el tema de la lección, o los materiales utilizados, el estilo de escritura del desarrollo de la práctica de la enseñanza y la reflexión sobre la misma tendría que ser propuesto por los maestros.

9 Es conveniente aquí volver a recuperar el ejemplo de los médicos, pues los tratados producto de la escritura de la práctica médica son los textos que circulan en los procesos de formación en las Escuelas de Medicina.

10 No acontece lo mismo con el gremio médico, pues sus oficianes sí escriben su práctica con todo rigor. Más aún, esta escritura es revisada entre pares, de manera anónima, y se expresa en los tratados de cualquiera de las especializaciones de la profesión. Basta revisar cualquier texto sobre pediatría o cirugía, simplemente para dar ejemplos.

Así mismo, el hecho que el saber pedagógico, siguiendo a Foucault y a Olga Lucía Zuluaga, sea una práctica discursiva, no implica la ausencia de las formas escritas del mismo. No puede confundirse de ninguna manera dicha condición de práctica discursiva con el considerar que su transmisión y circulación sólo sea oral, puesto que desde la invención de la imprenta, hace ya más de cuatrocientos años, es todo aquello publicado e impreso, sea en el dominio de los oficios como en el de los aparatos disciplinarios, lo que adquiere estatuto de legitimidad y validación. El saber pedagógico acumulado por escrito debe transformarse en la base de las prácticas de los futuros maestros en las escuelas de formación, las que tendrán que entregar la caja de herramientas necesarias para dar continuidad y cambio a la producción del saber que fundamenta y da sentido al oficio de enseñar. Con esta afirmación no se pretende abrir el camino a la sustitución de los cursos de didáctica o de pedagogía por cursos teóricos de saber pedagógico, puesto que la existencia de estos últimos sería una contradicción en sí mismos. El saber pedagógico está intrínsecamente articulado a la práctica del enseñar; es decir, no es un conjunto de enunciados que tienden a la coherencia y a la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y enseñados como una ciencia¹¹. En consecuencia, el saber pedagógico apela a un proceso de transmisión diferenciado vinculado a los modos que asume la práctica en la cotidianidad de la escuela. Un aspecto esencial en el proceso de transmisión es, por una parte, aprender a transformar la

práctica en escritura y por otra, a generar la recepción de lo acumulado a través de una lectura interpretativa y crítica, dado que tanto la escritura de la práctica actual como la lectura de lo acumulado históricamente son las bases para el avance en la producción de saber pedagógico y, en consecuencia, en la clarificación de los determinantes del oficio de enseñar.

5. La relación posible entre saber pedagógico y oficio de enseñar

Para comprender la relación entre saber pedagógico y oficio de enseñar es necesario remontarse a los enunciados aristotélicos que inician las argumentaciones acerca de la Metafísica. Allí se establecen algunas diferenciaciones que son relevantes para una mayor claridad y comprensión del significado que adquiere el saber y fundamentalmente la conexión posible con la idea de arte, de artesanía, vinculada, genéricamente, al origen de las profesiones y, en



11 Foucault, M. "La Arqueología del Saber", Siglo XXI Editores, 1982:229.

consecuencia, del oficio. Aristóteles elabora una distinción fundacional, estableciendo una relación entre experiencia y *techné*¹². Aristóteles¹³ afirma que “aunque la experiencia parece semejarse a la *techné*, ambas difieren sin embargo en muchos aspectos: 1. en primer lugar, porque la *techné* surge de la experiencia, siendo ésta mediadora de aquella. 2. En segundo lugar, porque la experiencia nace de muchos recuerdos acumulados, y en cambio la *techné* nace cuando, a partir de un conjunto de nociones empíricas se logra formular un juicio unitario y universal”¹⁴. Esta última distinción se aclara aún más cuando Aristóteles sostiene que “con relación a la acción, la experiencia es a menudo más eficaz que la *techné* debido al contacto asiduo y directo en que el empírico está con los casos particulares... Con todo, la *techné* es superior, porque su conocimiento no sólo lo es del hecho, es decir “del que” algo sea así como es, sino de la causa, del porqué”¹⁵. Y una última diferencia que permite

comprender en toda su dimensión y amplitud la idea que subyace a la *techné* indica que “otro signo de la diferencia entre ambas, como de la superioridad de la *techné* respecto a la experiencia, es la posibilidad que tiene aquella de ser enseñada, justamente por la posibilidad de poder remontarse a la causa”¹⁶. La argumentación aristotélica sobre la *techné* se encuentra en la base de la delimitación y la significación de la idea de oficio, de arte (en el sentido de la artesanía), de aquello que entronca a una diversidad de profesiones actuales con las corporaciones medioevales originarias. La recuperación de este significado de *techné* es relevante para la discusión contemporánea sobre la profesionalización de los maestros. Desde aquí, es posible trasladar el eje desde la tecnificación a la producción de saber pedagógico, proceso que marca la existencia del oficio, de profesión docente. La no existencia de producción de saber pedagógico pone en jaque la existencia y la legitimación del oficio de enseñar, como ya hemos afirmado anteriormente.



12 En general el término griego *techné* es traducido al castellano como técnica, lo que ha dado pie a un sinnúmero de confusiones en cuanto a su significado. Es interesante dar cuenta a este respecto, el hecho que en el Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora, *techné* es traducido al castellano como arte. Traducción mucho más feliz y pertinente en relación a las ideas planteadas por Aristóteles. Por esta razón, en este texto se entiende y significa la *techné* como arte.

13 La extensión de la cita es muy importante para los argumentos que se despliegan a continuación. Fundamentalmente porque clarifica las confusiones a las que ha llevado el hacer sinónimo de técnica el concepto de *techné* ha llevado a connotar los procesos de formación profesional desde la tecnificación, perdiéndose la tradición histórica sustantiva de la profesión como una actualización de la formación artesanal-gremial.

14 Aristóteles *Met.*: 980b 27-28.

15 Aristóteles *Met.*: 981a 12 y 981a-24.

16 Aristóteles *Met.*: 981b -7.

Por otra parte, la comprensión de la *techné* aristotélica como un arte, reclama de la condición artesanal de la profesión, en cuanto a que los aprendizajes para su ejercicio están enraizados en las causas del hacer, que le dan un carácter universal¹⁷. Más aún, recuperar la condición artesanal de la profesión de maestro, reclama de un oficio ejercido en la creatividad, puesto que como es bien reconocido cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano. En consecuencia, la idea del artesanado rechaza la repetición mecánica de conocimientos y haceres en la práctica de la enseñanza.

Una actualización en la contemporaneidad de la idea de *techné* aristotélica se encuentra en los enunciados foucaultianos acerca del saber a los cuales ya nos hemos referido. No obstante, la ausencia de claridad acerca del concepto de saber y la repetición a-crítica del enunciado relación teoría/práctica como fundamento de la formación profesional de los educadores ha llevado a confusiones y discusiones improductivas, que crean ambigüedades en el momento de la toma de decisiones sobre el espacio y las relaciones posibles entre los aprendizajes pedagógico y disciplinarios de los profesionales de la enseñanza.



Cuestionarse acerca de la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario no es un mero tema especulativo en el ámbito de la enseñanza, puesto que en ella está implicada una práctica social teleológicamente definida. Esta práctica social está constituida desde contenidos sustantivos de la tradición que marcan y garantizan ciertas condiciones formales, que pueden ser codificadas. Estas codificaciones son uno de los elementos constitutivos del saber pedagógico que deben estar presentes en la formación de los docentes y deberían ser aprendidas durante el proceso de iniciación en el oficio en las escuelas de maestros, puesto que el futuro maestro debe llegar a saber y manejar el cómo se inicia una lección, cuál es necesariamente el nudo central y cómo debe finalizarse. El futuro maestro debe saber de la necesaria graduación de los saberes, acorde a las condiciones de sus alumnos, así como también de la demanda por la simplicidad que no es sinónimo de trivialidad. Todo futuro maestro debe saber que la estructura de la lección está intrínsecamente relacionada con su finalidad y contenidos. En consecuencia existen codificaciones¹⁸ de la lección diferenciadas según sea el momento de la introducción de un tema nuevo, de la revisión, de la ejercitación¹⁹.

17 El ejemplo más fuerte de estas ideas en la actualidad vuelve a ser la profesión médica, en cuanto nadie pone en discusión la condición de universalidad de los saberes que producen los ofiantes de la medicina.

18 Aunque la afirmación puede ser audaz, sostengo que las formas de estructurar una lección tienen un carácter invariante, pues se sustenta sobre una tradición que surge en el Renacimiento, donde emerge la discusión sobre el método. Un método de enseñanza estructurado una de cuyas expresiones más relevantes se encuentran en la propuesta para sus escuelas de los Hermanos de la Vida Común y que es recogida por John Sturm para el mundo protestante en la escuela fundada en Strasburgo y en la Ratio Studiorum o programa de estudios elaborado por la Compañía de Jesús publicado en 1599, aplicado en todos sus colegios. Para profundizar sobre el tema ver: Hamilton, D. *Towards a theory of schooling*, Farmer, London, 1989.

19 Quede claro que lo hasta aquí dicho en cuanto a la codificación hace referencia a lo constitutivo formal de la lección y no a sus contenidos. Por otra parte, la codificación no es asimilable al significado de planificación.



El poner en el centro de la atención a la lección se encuadra dentro de una tradición, aquella que sostiene que es allí, en la lección, donde está todo el maestro. Allí en la lección, que es el espacio privilegiado de la expresión del saber pedagógico. Es decir, ese saber que produce el maestro y cuya producción lo transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, éste es el eje esencial de la formación de un maestro, cuando la pregunta por sus contenidos y estructuras se formula desde los horizontes y fronteras del saber pedagógico; de ese saber que da identidad a los maestros, que los diferencia, que los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica. Práctica que es el punto de partida, el fundamento material de una reflexión, que en la escritura deviene saber, de ese saber que hace de la enseñanza un oficio y que, históricamente, ha sido transmitido en las instituciones formadoras.

Sin embargo, el interrogante que surge apela a aclarar cuál fue el instante de la historia del gremio constituido por los oficianes en que la enseñanza se diluyó y se

dejó de considerar fundacional la relación entre producción de saber e identidad profesional, abriendo el camino a la ocupación de estos espacios por aparatos disciplinarios particulares tales como la psicología o la sociología, solo para nombrar algunos que, si bien relevantes, no tienen la fuerza explicativa necesaria para dar cuenta cabalmente de la complejidad de la enseñanza. Por ello, el reclamo que se hace desde este artículo se inscribe en la territorialidad intelectual de las Escuelas de Formación, porque es allí donde los aprendices aprenden tanto el significado como el sentido del enseñar. Significado que apela a las formas, a las prácticas a lo descriptivo de la profesión. Sentido que interpela a la reflexión, a la indagación sobre las relaciones que constituyen, dan cuenta, es decir a lo interpretativo que sostiene la producción de saber pedagógico. Y es sólo en este espacio de la producción de saber pedagógico donde las contribuciones de diferentes aparatos disciplinarios cobran relevancia. Puesto que es allí, en la relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son re-significados. Y es en esta instancia, en este momento, donde comenzamos a recuperar la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar.

6. Oficio de enseñar y saber pedagógico: el reto de hoy

La escuela hoy está inscrita en una demanda permanente de cambio, de adaptación, de respuestas a la complejidad del mundo contemporáneo. Y es a los maestros a los que se apela e interroga de manera permanente sobre la legitimidad de su oficio. Cuando, históricamente los cambios que se generan en las prácticas pedagógicas de los docentes responden fundamentalmente a los contextos socio-económico-culturales donde ejercen el oficio de enseñar, que marcan las condiciones y característica de sus alumnos y, en consecuencia, generan las demandas al oficio de enseñar.

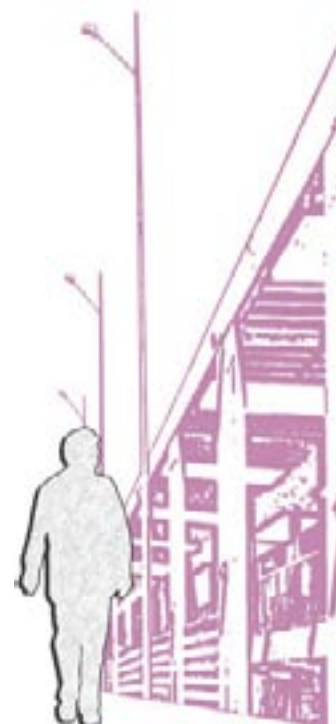
Estas condiciones y características son significativamente diferentes según los estratos sociales. A pesar de ello, los docentes reconocen que más allá de ellas, el *aprender es un derecho* de las nuevas generaciones. Por lo tanto, el desafío de la profesión es como alcanzar y hacer cumplir este derecho con los alumnos que, hoy día, viven en condiciones de privación y riesgo social, teniendo en cuenta que en su proceso de formación las competencias adquiridas para el ejercicio del oficio de enseñar están enmarcadas en ciertas características, que se pueden adjetivar de ideales, de los alumnos, desconociendo las condiciones reales de vida y las consecuencias de las mismas en el proceso de desarrollo de los jóvenes y de sus visiones del mundo.

Esta situación interpela fuertemente a las posibilidades que tienen los profesores de transformar su práctica pedagógica para lograr el viejo principio que acuñó Comenio en 1632 en su *Didáctica Magna* y que es el fundamento esencial de la profesión docente: “la escuela debe enseñar todo a todos”.





Si bien las condiciones económicas marcan las formas de vida y los contextos sociales están determinados por ellas, los alumnos en riesgo social, en esencia, no son distintos: piensan, tienen ilusiones, escuchan música, buscan, preguntan, crecen, aprenden, nacen con las mismas potencialidades que los demás. Lo que acontece que todo esto sucede de una manera diferente, con contenidos propios, que el docente debe conocer y reconocer diariamente para evitar el bloqueo de las mencionadas potencialidades. Esta condición de los alumnos reclama de su creatividad, muchas veces de su paciencia, de su capacidad de cuidado del otro, de su comprensión y de su posibilidad de enfrentar y concretizar su oficio de enseñar de un modo diferente a aquel que alguna vez aprendió en la escuela en que se formó. Puesto que es muy difícil, por ejemplo, para alguien que ha vivido en medio de los golpes, entender y poner en acción esa idea peregrina y maravillosa de la autodisciplina.



En este contexto, un colectivo de maestros en la institución educativa se transforma en el lugar donde los docentes focalizan su reflexión, su análisis, su inventiva, su creación en los nuevos modos de enseñar que abren el camino del desarrollo pleno de las competencias cognitivas y sociales para los alumnos en riesgo social. Y quizás para ello, se hace necesario partir por un análisis crítico de aquello que aprendieron en su pasaje por la Escuela de Educación. Este análisis implica indagar sobre las concepciones psicológicas, sociales y económicas recibidas acerca de los alumnos, las visiones sobre el oficio de enseñar, las explicaciones sobre el sistema educativo y, sustantivamente, la historicidad de la profesión docente.

La búsqueda de las nuevas formas de enseñanza que respondan a las demandas reales y contextualizadas de los alumnos reclama de la re-construcción de la relación entre contenidos disciplinarios, procesos cognitivos y aprendizaje. En tanto la aparición de nuevos discursos psicológicos y sociales ha generado un cierto grado de confusión y ambigüedad entre los docentes.

La ausencia de claridad sobre el lugar de emergencia de algunos conceptos está en la base de esta situación. Un ejemplo claro de ello es la distinción entre conocer y aprender. En tanto, este último se inscribe en la tradición funcionalista-conductista, presente aún hoy en las escuelas de educación, el conocer surge en el horizonte de los estudios de la psicología genética (Piaget) y la pregunta que da origen a los mismos. Es decir, que el preguntarse sobre qué es primero si conocer o aprender, es en sí misma una interrogación aporística, porque el enunciado en sí mismo no tiene resolución posible. El conocer y el aprender provienen cada uno de corrientes diferentes en el interior de una misma disciplina; pero es relevante poner de manifiesto que el optar por una

Otro ámbito de confusión se construye alrededor de la idea de *competencia*, la que parecería reemplazar a las habilidades y destrezas que los profesores se han esforzado por desarrollar en sus alumnos. Confusión, que al igual que en el caso anterior, se podría afirmar surge por el desconocimiento del horizonte teórico de emergencia del concepto de donde lo toman prestado la psicología y/o la sociología. Es en el campo de la lingüística, a partir de los trabajos de Noham Chomsky, donde se inscribe la idea en cuestión, cuando el autor establece la distinción entre capacidad (*capacity*) y competencia (*performance*) lingüística. La primera remite a la idea de la cantidad de palabras que conoce un sujeto de un texto para comprenderlo; es decir, es observable. La competencia, en cambio,



u otra tiene implicaciones en el oficio de enseñar. En tanto, si el docente opta por el conocer será el alumno quien inicie el tradicional ciclo de preguntas con que suele comenzar una lección, puesto que en las formas enunciativas de estas preguntas el docente podrá inferir cuáles son las hipótesis o conjeturas que conducen los modos cognitivos de sus estudiantes. Si en cambio, opta por el aprender, será el docente quien emprenderá la tarea de interrogación, en tanto tendrá que verificar cuánto han acumulado sus alumnos de la información entregada. Sin embargo, en la práctica pedagógica cotidiana, pueden estar presentes ambas en instancias diferentes. En una expresión, quizás demasiado fuerte, se puede afirmar que el profesor enseña, en algunas ocasiones, para que los alumnos aprendan y, en otras, para gatillar la complejización de las estructuras cognitivas de los jóvenes. Estas situaciones no son ni buenas ni malas *per se*, siempre y cuando el docente tenga claridad cuando su práctica pedagógica está intencionando el aprender y cuando el conocer. Ambos aspectos son relevantes en el desarrollo de los alumnos.

se explica por la posibilidad que tiene un sujeto de comprender un texto sin conocer la totalidad del significado de las palabras escritas en él. Es decir, es inferible. Las competencias cognitivas o sociales no son visibles, en consecuencia no son observables, por lo tanto no son mensurables. Es decir, que si se acepta y legitima la idea de competencia tanto para referirse al desarrollo cognitivo como social de los alumnos, se cuestiona de inmediato el significado y la práctica actual de la evaluación, en tanto está fundada sobre lo observable y mensurable. Este cuestionamiento es un reto para los profesores puesto que son ellos quienes tendrán que indagar y discutir nuevas alternativas para la evaluación, más allá de las proposiciones existentes de instituciones nacionales y organismos internacionales. Son los maestros los que están capacitados para crear o generar procesos de adecuación de las “instrucciones” que pueden recibir. Puesto que son ellos los que conocen a fondo la heterogeneidad y diversidad de sus alumnos.

Por último, quizás uno de los ámbitos más complejos para abordar, por parte de los profesores que ejercen su oficio con los jóvenes en riesgo social, es aquel que dice relación con las competencias sociales y la formación ciudadana de los mismos, en tanto es en este terreno donde las diferencias entre los patrones culturales de docentes y alumnos se pueden manifestar con más fuerza. Los procesos de exclusión social producidos por la inequidad presente en el modelo de desarrollo económico

y la autocrítica, la cercanía y el distanciamiento, la subjetividad y la objetivación. De esta manera, los intereses supuestamente divergentes de los alumnos en riesgo social, aparentemente tan diferentes de aquellos pertenecientes a los sectores medios de la sociedad, pueden ser el punto de partida sustantivo para el desarrollo de las competencias sociales que transforman a los niños que llegan al liceo en ciudadanos de una sociedad democrática. Estas competencias sociales, que no son mensurables, son



generan conductas defensivas en aquellos afectados por dichos procesos. Estas conductas son entendidas como agresión y rechazo por parte de aquellos que se sienten incluidos, pertenecientes y participantes. Este malentendido está en la base de la dificultad existente en los profesores para poder visualizar y comprender, en el distanciamiento y la objetivación, los intereses y necesidades de los jóvenes que por razones ajenas a su deseo y voluntad aparecen enmarcados en el riesgo social, eludiendo conductas de segregación o paternalismo. El desarrollo de las competencias sociales de estos alumnos implica el poner en conflicto, en crisis, el origen, las causas de sus conductas, más allá de las formas que éstas adquieran. Esto implica por parte del docente la capacidad de poner en marcha una revisión crítica de sus patrones culturales, sus visiones del mundo y sus propios procesos de cambio. Es decir, establecer una relación permanente entre la crítica

convivencia en el respeto mutuo, trabajo colaborativo, escucha del otro en la diferencia, búsqueda de logros propios y colectivos, más allá de los impuestos por la cultura oficial (dominante), responsabilidad por los compromisos que se asumen. El desarrollo de estas competencias sociales está en la base del ejercicio de una ciudadanía efectiva y democrática.

Estas últimas consideraciones son un reto permanente por una reactualización constante tanto para el oficio de enseñar como para la construcción de saber pedagógico.

Referencias

Aristóteles. “*Metafísica*”. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1986.

Comenio, J.A. “*Didáctica Magna*”. México: Porrúa, 1976.

Foucault, M. “*La arqueología del saber*”. México: Siglo XXI Editores, 1982.

Hamilton, D. “*Towards a Theory of Schooling*”. London: Farmer, 1989.

Lombardo-Radice, G. “*Lecciones de didáctica*”. Madrid: Labor, 1933.

Zuluaga, Olga Lucía. “*Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*” - Proyecto inter-universitario-Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional-Coordinador nacional. Medellín, 1980.