



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias

Bogotá, Colombia

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/index>



Reseña

LIBRO: LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL
AUTOR: MAURICE TARDIF

Miguel Ángel Martínez Parrales¹

Datos básicos

Editorial: Narcea S.A. de Ediciones, Madrid

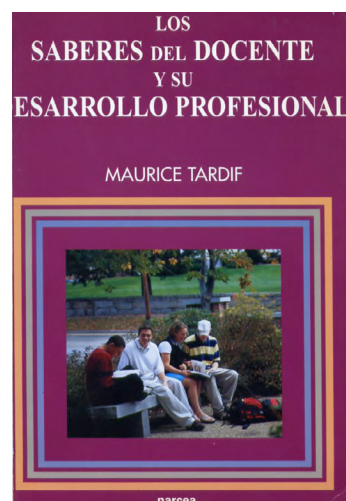
Año de publicación: 2004

Idioma: Español

Capítulos: 2

Título original: Saberes docentes e formação profissional.

Páginas: 234



A continuación, se exponen algunas reflexiones y puntos de vista sobre el perfil de los docentes, sus saberes y su quehacer, a partir de los lineamientos planteados por el autor.

¹ Docente de la Licenciatura en Física, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mamartinezp@udistrital.edu.co.

I. El saber de los docentes en su trabajo

Para comenzar, expongo uno de los interrogantes que el autor propone: ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que diariamente ponen en juego los profesores en las aulas y en la institución para realizar sus tareas? En este sentido, se plantea que el “saber de los docentes” no puede separarse de las demás dimensiones involucradas en la enseñanza, ni del trabajo diario realizado por los docentes profesionales. Este saber se enmarca entre dos posturas que lo delimitan, las cuales a veces se suelen adoptar como marco para el análisis de tal saber.

Por un lado, se tiene lo que se denomina el *mentalismo*. En este, el saber se soporta principalmente en los procesos cognitivos, como se pone de manifiesto en los enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado el hecho de que el saber de los docentes es un *saber social*. Entre otras razones, porque es compartido por una comunidad: los docentes. Además, los objetos de ese conocimiento son objetos sociales (prácticas), pues este trabaja con sujetos.

Por otra parte, se puede evidenciar su evolución temporal como característica de la dinámica de tal conocimiento, junto con el sistema que le da legitimidad a su posesión y utilización. Su adquisición se da en un contexto con una normatividad que también es cambiante y se construye a lo largo de su recorrido profesional.

También se tiene la corriente del *sociologismo*, la cual enfatiza que el saber docente es una producción social, resultado de mecanismos y dialecticas sociales, externa a los docentes y la escuela.

Tomando en cuenta los “modelos de acción” que se ponen en juego en la actividad educativa, el autor plantea algunos elementos para una teoría de la práctica educativa. Para ello, entiende como modelo (o tipo de acción) el conjunto de representaciones elaboradas por los docentes para definir, estructurar y orientar la práctica educativa en su acción concreta. En tal sentido, se reconoce la prevalencia de tres concepciones que aun hoy

están presentes en la práctica educativa, a saber: la educación como un arte, como una técnica guiada por valores y como una interacción.

La educación como arte tiene sus raíces en la antigua Grecia, tal como se plantea en la filosofía de Platón y Aristóteles. Sin embargo, aún está vigente y por consiguiente ha sufrido las correspondientes transformaciones, luego de que la retomaran los romanos y en el siglo XVIII la adoptara Rousseau, cuya actividad característica era la fabricación de una obra y la producción de algún resultado, actividad reservada a los artesanos y con igual jerarquía que la de los médicos, estaba guiada por resultados más allá del agente, cuyo “saber hacer” provenía de las técnicas y las artes.

Cabe aclarar que en la antigüedad dicha producción no se concebía como una actividad creativa, sino como una imitación o reproducción, que busca perfeccionar el mundo, completar la naturaleza. Por ello, el artista o artesano debía poseer “disposiciones y habilidades naturales”, es decir, talento.

En esta perspectiva, la formación en “el arte humano” tiene como finalidad el “desarrollo de una forma humana de vida que tiene en sí misma su propia finalidad”. Pues, por naturaleza, posee un principio de crecimiento y desarrollo que la acción educativa debe asistir y estimular, el cual culmina en el adulto.

La educación como técnica guiada por valores: se basa en la dialéctica entre la esfera de la subjetividad y la de la objetividad, que aparece en el siglo XVII con el desarrollo simultáneo de las ciencias físico-matemáticas y las concepciones modernas de la subjetividad. Sus actividades características en el campo de la subjetividad son, entre otras, las acciones morales, legales, personales, etc., en tanto que en el campo objetivo están las técnicas, las actividades instrumentales y la investigación científica.

Estas perspectivas que caracterizan la cultura de la modernidad postulan que las actividades humanas se desenvuelven en dos grandes categorías. Por un lado, las acciones guiadas por objetivos axiológicos neutros, acciones basadas en una ciencia objetiva de los fenómenos naturales, sociales y humanos. Por

el otro, están las acciones que tienden “a la conformidad con un orden de valores” o de intereses, las cuales no se sustentan en un conocimiento objetivo, sino que se originan en el campo de la subjetividad.

De manera que la práctica educativa se desenvuelve entre dos escenarios: las acciones que determinan las finalidades educativas y las acciones técnicas e instrumentales basadas en el conocimiento objetivo como, por ejemplo: las leyes del aprendizaje. Este es el modelo de la *escuela nueva*. En este modelo el docente debe conocer las normas que orientan su práctica, como por ejemplo los reglamentos, decretos, leyes, etc. Pero, además, debe conocer las teorías científicas sobre las leyes del aprendizaje, la naturaleza del niño, etc. Por tanto, es una acción técnico-científica.

La educación como interacción se sustenta en varias teorías, como: la etnometodología, las teorías de la comunicación, el simbolismo interaccionista, etc. Aunque también hay raíces de tal enfoque entre los sofistas, de modo concreto en Sócrates. Así, la acción educativa tiene sus raíces en el diálogo y por lo tanto está ligada a la comunicación y la interacción manifiesta en el proceso de formación. El *saber pensar*, *saber argumentar* y *saber hablar* es desarrollar una secuencia de argumentos para enfrentar a otro o a sí mismo. Va más allá de la interacción lingüística, pues actualmente la interacción se refiere a un conjunto más amplio de actividades como lo proponen desde Durkheim y Weber hasta Parsons, Arendt y Habermas. En términos generales, esta perspectiva hace referencia a las diversas formas de actividad en las que los seres humanos “orientan sus comportamientos en función de los comportamientos de los demás”, en una confrontación flexible, según las finalidades que los autores pretenden lograr.

En el campo educativo, la idea de interacción pone de manifiesto el carácter profundamente social de la acción educativa, que no se orienta a la transformación de la naturaleza o a la fabricación de artefactos: interactuamos con nuestros semejantes. Así, al enseñar en determinado ambiente, convenientemente preparado, nos disponemos ante un grupo

de alumnos para desarrollar, mediante actividades estructuradas, un proceso de formación poniendo en juego una amplia gama de interacciones sin perder de vista que, como toda interacción, es de doble vía. Por ello, es necesario que los alumnos se vinculen de cierta forma al proceso pedagógico para que, de conformidad con las particularidades de los ritmos y formas de aprendizaje de los alumnos, cada participante tenga alguna probabilidad de éxito.

Es necesario mencionar aquí también que, dentro de lo que se denominan acciones educativas, se incluyen así mismo las actividades llamadas “tradicionales”, basadas en tradiciones, costumbres y formas de hacer, que juegan un papel preponderante en la educación familiar, donde se comienza a asumir una cultura, una sexualidad, etc., sin el menor cuestionamiento sobre la misma.

Cabe anotar que los enfoques planteados no existen independientes unos de otros cuando se desarrolla la acción educativa. Cada docente en su actividad cotidiana los combina, según las circunstancias y su entorno.

II. El saber de los docentes en su formación

No hay que olvidar que los modelos antes esbozados, y otros surgidos de diversas propuestas teóricas sobre la acción, son “tipos ideales”. Puesto que las acciones concretas de los agentes sociales son generalmente de tipo mixto, se trata de modelos que son limitados frente a la compleja realidad de la labor educativa. A partir de la teoría clásica de la acción de Weber se identifican cuatro tipos fundamentales de “acción social”: las actividades guiadas por objetivos, las relacionadas con valores, las actividades tradicionales y las actividades regidas por los afectos. Se resalta que la naturaleza de estas acciones es tan diferente que al tiempo que a las dos primeras se les pueden aplicar criterios científicos o técnicos, las dos últimas son irreductibles a una lógica científica o técnica.

Sin embargo, más allá de la clasificación de Weber, la concepción sociológica de la actividad social se ha enriquecido con las modernas teorías de la

acción, como los aportes de Parsons (1978), Arendt (1983) y Habermas (1987), solo por citar algunos. Estos y otros trabajos pusieron en evidencia otros tipos de interacción que subyacen en la cotidianidad, algunos de ellos abordados de forma tan compleja, que los participantes usan una amplia variedad de códigos y reglas interpretativas que se modifican y adaptan según las situaciones. En este orden de ideas, los enfoques de Habermas y Appel resaltan en sus propuestas los fundamentos lingüísticos y de comunicación en las interacciones humanas. Lo anterior las distingue de las relaciones sujeto-objeto, sobre todo cuando se analiza la interacción docente-alumno en las actividades educativas y de enseñanza, hasta las formulaciones donde los actores humanos construyen su mundo común a partir de las múltiples perspectivas de subjetividad de los participantes. Estas perspectivas surgen de sus propias historias de vida, abarcando por lo tanto dimensiones afectivas y emocionales, lo cual no es ajeno a los procesos de formación humana.

Igualmente, se infiere que la práctica educativa y la enseñanza no se circunscriben a un tipo específico de acciones, sino que por el contrario constantemente se recurre a una multiplicidad de acciones, heterogéneas entre sí, muchas de las cuales son el resultado de interacciones y negociaciones entre los actores del proceso educativo.

Lo que se denomina “el saber de los docentes” o “saber enseñar”, supone un conjunto de saberes que no poseen unidad epistemológica, con los cuales se asocia un conjunto de competencias diferenciadas. Así, por ejemplo, el docente debe ser capaz de asimilar la tradición pedagógica, ser competente culturalmente, argumentar y enseñar la argumentación a sus alumnos para defender puntos de vista y diseñar e implementar las estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje (siempre negociables). “El saber enseñar se refiere, por tanto, a una pluralidad de saberes”, ligado a la diversidad de tipos de acción (conocimientos, razonamientos y procedimientos) que el docente moviliza en su práctica cotidiana dentro de la escuela. Tales tipos de acción no son idénticos ni mensurables.

A pesar de la falta de unidad epistemológica en los saberes desplegados por los docentes en el aula de clase, el autor plantea que el saber enseñar tiene una especificidad práctica que reside en lo que puede llamarse *cultura profesional de los docentes*, la cual tendría un triple fundamento vinculado a las condiciones de la práctica de los educadores. Primero, la capacidad de discernimiento o capacidad de juzgar en situaciones de acción contingente.

Sobre el particular, la recomendación para las facultades de educación sería enriquecer esa capacidad de discernimiento, fomentando una sólida cultura general a partir del descubrimiento y reconocimiento del pluralismo de los saberes, característico de la cultura contemporánea y la cultura educativa actual.

En segundo lugar, la cultura profesional se basaría en la práctica de la profesión, concebida como proceso de aprendizaje profesional, que sirve de base para la validación de sus competencias.

Las múltiples interacciones que surgen en el contexto, producen variados condicionantes ligados a situaciones concretas, los cuales no son problemas teóricos y más bien exigen cierta dosis de improvisación y habilidad personal, que darán al futuro docente la posibilidad de afrontar los condicionantes y los imponderables de la profesión. En este sentido, también la práctica de la profesión como proceso de aprendizaje debe incluir acuerdos con los docentes en ejercicio, de manera que estos participen directamente en la formación de los nuevos docentes.

De este modo, la cultura profesional se basaría en una ética profesional del oficio docente. El pluralismo de saberes y acciones involucrados en el ejercicio docente puede y debe subordinarse a finalidades que superan los imperativos de la práctica, finalidades que se refieren a seres humanos, niños, adolescentes y jóvenes en formación. Es decir, la práctica educativa debe tener sentido no solo para quienes la realizan (padres y docentes), sino también para los educandos.

No se trata solo de hacer un trabajo bien hecho, “es una ética del sentido de la educación como responsabilidad ante el otro”. La educación abarca

todas las acciones y procesos (el currículo en su sentido más amplio) mediante los cuales “prometemos a los niños y a los jóvenes un mundo sensato en el que deben ocupar un espacio que sea significativo para sí mismos”. Promesa que debe cumplirse constantemente y mantenerse día a día en el encuentro con el otro. Pero esta no se produce como lo hacen los bienes de consumo o servicios, ya que el objetivo último de los educadores es formar personas que dejen de necesitarlos, pues estas aprendieron y son capaces de dar sentido a sus propias vidas y a sus propias acciones.

Conclusiones

Se resaltan varias ideas presentes a lo largo de los planteamientos esbozados. En primer término, dada la gran complejidad del ser humano, su proceso de formación, las prácticas educativas y la enseñanza resultan tan ricas, complejas y variadas como el mismo ser humano. “En suma, el proceso

de formación del ser humano refleja exactamente todas las posibilidades y todos los matices de los seres que somos”.

Desde el punto de vista de la acción comunicativa desarrollada por Habermas y Appel, las acciones educativas implican conductas donde los actores participan con igual nivel jerárquico. Es decir, la educación se propone como una actividad democrática donde, a través del diálogo y la argumentación, se exponen las razones para la acción. Por lo tanto, la comunicación constituye la plataforma de la actividad educativa.

En concordancia con el tercer fundamento de la cultura profesional de los docentes, el de la ética profesional del oficio docente mencionado en el ítem anterior, junto con el autor dejamos planteado el siguiente interrogante: “¿Podrá realizarse aún ese objetivo (la promesa de sentido de las vidas de los educandos en un espacio-tiempo determinado), dentro de los límites de nuestra educación y de nuestra cultura?”.

