

Didáctica en la formación de profesores universitarios

Mónica Dorato

El trabajo tiene por finalidad compartir algunos planteos que nos hacemos en la cátedra de Didáctica Especial 2 del Profesorado de Educación Física, referidos a la formación de profesores en el nivel universitario. En esta oportunidad, relacionaremos las prácticas de la enseñanza con aportes teóricos sobre la temática, con el propósito de anclar algunas reflexiones y sugerencias que contribuyan a repensar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

Para este análisis acerca de la didáctica trataremos de enlazar tres ejes que guiarán la presentación de manera complementaria unos con otros; la elección responde al objetivo de compartir nuestras preocupaciones acerca de la didáctica. Estos son: a) las particularidades de la disciplina en la constitución de su objeto; b) los discursos construidos–las prácticas disociadas; c) el desafío: la formación de profesores reflexivos en educación física.

En relación con las particularidades de la disciplina, y al abordar el objeto de estudio de la didáctica, estamos pensando en la enseñanza y en sus implicancias: en la formación y la adquisición de saberes, competencias, estrategias, que pueden situar al estudiante, futuro docente, en un lugar reflexivo de análisis sobre sus aprendizajes. Es en este sentido que partimos del supuesto de que *el alumno se forma como sujeto reflexivo a partir de tener oportunidades durante su formación para experimentar prácticas de esta naturaleza.*

Compartimos la conceptualización de Camilloni (2008) acerca de la didáctica como disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, que tiene como misión describirlas, ex-

plicarlas, así como fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores.

Revisar algunos discursos contruidos desde el campo de la pedagogía y la didáctica nos permite establecer una distinción entre ambas en cuanto a su objeto de estudio y las vinculaciones ineludibles para poder responder a los desafíos actuales, dado que estas son disciplinas que se ocupan de la educación y su enseñanza en contextos sociohistóricos y políticos.

Al observar prácticas docentes vemos que estos discursos contruidos aparecen con fuerte peso de la teoría (palabras del profesor, diseños curriculares, libros de texto) y con poco correlato en la práctica. Este último aspecto es el que debe guiar la reflexión acerca de la enseñanza: el contexto ha determinado y determina posturas acerca de la misma, e identifica algunas continuidades de actuación y sobre todo conceptualizaciones acerca del método, organización de la clase, componentes, pasos a seguir, entre otras.

¿Cómo explicar estas posturas? Desde su origen, “la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas del método, para hacer que la enseñanza sea eficaz [La obra de Juan Amos Comenio] representa un fuerte enfoque de disciplinamiento basado en las premisas de armonía con la Naturaleza” (Davini, 1996, p. 45). Si bien reconoce la existencia de diferentes ciencias, Comenio menciona un único método de validez general.

Sin embargo, podríamos mencionar que en la historia de la constitución del corpus teórico de la didáctica aparecen otras perspectivas de enseñanza que proponen prescripciones plasmadas en los diseños curriculares y anteriormente en los planes de estudio.

Estas concepciones sitúan a la enseñanza y representan diferentes modos de conceptualizar a la escuela, por tanto, a los alumnos destinatarios de la formación. Por ejemplo, en el siglo XIX en la Argentina, el enfoque de la formación estuvo inspirado en una tradición socializadora y disciplinadora: por un lado se da paso y acceso a la escuela pública –que deja de ser controlada por la iglesia–, y por otro, no se integra a la mujer a la esfera pública, por ejemplo; tampoco se acepta a las diferentes etnias y pueblos originarios, entre otros aspectos. En el plano político se advierte “una matriz de capitalismo oligárquico” que combina de manera novedosa exclusión e inclusión (Cavarozzi, 2010, p. 27-39).

Con la impronta del positivismo pedagógico podríamos mencionar un momento en la inspiración de la formación docente que se corresponde con la

tradición “academicista”, con características de la acción pedagógica que denotan el lugar central del profesor en dicha acción –es el poseedor del saber, debe demostrar idoneidad y experticia en el manejo del conocimiento disciplinar que imparte–, y que responde a un proyecto educativo liberal argentino, la pedagogía científica.¹ En su texto, Víctor Mercante postula ejercicios físicos y da los fundamentos para la enseñanza de la educación física; cita la obra del doctor Romero Brest, *Pedagogía de la Educación Física*; menciona que “la Educación Física ha de proponerse el perfeccionamiento físico” (Mercante, 1912, p. 477); plantea condiciones, el cultivo de las cualidades fisiológicas y orgánicas; y señala que la clase de ejercicios físicos debe responder al “orden fisiológico”. Esta centralidad puesta en la disciplina y los métodos de enseñanza definieron a la educación durante largo tiempo, y continuaron hasta las propuestas de la “escuela nueva” que comenzaron a reflejarse en nuestro país ya avanzados los años 60.

En la “escuela nueva”, tradición pedagógica que se centra en el “saber hacer”, se da mayor valor a las estrategias didácticas que a los métodos como único camino en el acceso al conocimiento. Esta visión paidocéntrica desplaza el eje del maestro hacia el alumno. Las propuestas apuntan fundamentalmente al desarrollo de la personalidad y a la formación del comportamiento por diferentes dominios: el intelectual, el motriz, el afectivo y el social.

El clima de afectividad caracteriza la relación entre el maestro y el alumno. Se destaca el trabajo en grupo en reemplazo del trabajo solitario; la cooperación reemplaza al trabajo individualista que defendía la perspectiva tradicional. Sin embargo, estos principios –libertad, actividad, individualidad, interés– no impactaron demasiado en la práctica pedagógica de todos los niveles del sistema educativo.

En la década de los años 70 se instala la visión “eficientista”. En ese período la escuela y el trabajo docente están al servicio del progreso económico. El objetivo es lograr el progreso técnico; el “saber hacer” adquiere otro sentido y responde a la necesidad de formación de mano de obra calificada: en función

¹ Víctor Mercante (1870-1934) busca estructurar una pedagogía científica que, sobre basamento psicológico y biológico, estudia y observa a niños y jóvenes. “la clase de ejercicios: debe responder a un determinado orden fisiológico...” primero poner al alumno en condiciones normales de circulación sanguínea [...] descongestionar el cerebro, provocar una ligera excitación”, construye el primer momento de la clase, “ejercicios preliminares” preparación fisiológica y pedagógica así sucesivamente hasta alcanzar el séptimo momento “ejercicios respiratorios”.

del desarrollo industrial se introduce la “división técnica del trabajo” como medio para el control. La práctica de la enseñanza se daba entonces desde una visión de aplicacionismo técnico.

Podemos situar a la didáctica en una perspectiva renovada a partir de los años 80. Junto con los aportes del enfoque interpretativo y de la teoría crítica, se instaló el debate sobre la necesidad de instaurar propuestas de acción que impliquen una revisión de las tradiciones de enseñanza (enfoques tradicional, academicista y tecnicista) tratando de superar estas prácticas. En muchos casos la discusión se desarrolló alrededor de la importancia del lugar que debería ocupar el docente desde un fuerte compromiso político, social y cultural.

Es un contexto donde se producen nuevas metodologías de investigación y nuevas maneras de interpretar la realidad; a su vez, la necesidad de producir y profundizar teóricamente en los nuevos aportes requiere mayor exigencia en la formación y actualización de los profesores. Todos estos procesos se dan en un contexto político particular –la apertura democrática en Argentina–, que lleva a replantearse los sentidos de la educación y por supuesto de la enseñanza. Sin detenernos a analizar la producción de textos académicos para la enseñanza, estos no pueden despegarse aún de los legados del conductismo.² Podemos identificar el desarrollo curricular, la inclusión de temáticas novedosas en y desde el campo de la didáctica (nuevas tecnologías, el problema de la inclusión, la calidad educativa), así como otros temas de la agenda educativa que continúan siendo motivo de trabajo durante los años 90 con la transformación educativa en América Latina.

Es importante mencionar que en la constitución de la disciplina, no ajena a la manera de entender el conocimiento en las demás ciencias sociales, se da una disputa conceptual y epistemológica en el establecimiento de un paradigma cualitativo y otro cuantitativo: nos referimos a la manera de concebir el objeto de estudio, la realidad y el lugar del sujeto. Según sea esa construcción, la producción de conocimiento se da, por una parte, desde la exterioridad de la realidad sociocultural; aquí colocamos el centro de la mirada en la

² La bibliografía para la práctica de la enseñanza es metódica. Se utiliza *Principios de didáctica Moderna* de Kart Stöker; *Compendio de didáctica General* de Alves Mattos; *Didáctica Normativa* de Juan Ricardo Nervi (1980); *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* de Hans Aebli; son textos escritos en los años 80 pero con aportes teóricos de los años 60. Inclusive en el texto de Nervi se recuperan las ideas de Víctor Mercante y la extensión y duración de la lección, tiempo de enseñanza y tiempo de aprendizaje de Rodolfo Senet (1909, p. 178-185).

búsqueda de la objetividad y de conocimientos generalizables; por otra parte, una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones. La búsqueda es conocer, interpretar realidades particulares.³

Una serie de hechos que han ido modificando a la disciplina son los siguientes: a) una cierta fragmentación desde dentro, con el desarrollo de distintas áreas que anteriormente constituían el campo de la didáctica y que han desarrollado cierta independencia y se han ido consolidando, como el currículum y la evaluación; b) el desarrollo de propuestas virtuales puras, abordadas desde la didáctica, y propuestas mixtas con las que los profesores desarrollan su enseñanza. Muchas de ellas con formatos de enseñanza que trascienden el aula y en algunos casos, si están bien diagramados y utilizados, pueden ser un recurso didáctico bien interesante. Aquí hay que hacer una distinción entre quienes las elaboran y quienes las utilizan; por ello decimos que los resultados de mejor impacto en la enseñanza son los vinculados con aquellas propuestas elaboradas por los mismos docentes que tienen a su cargo la enseñanza.

Entendemos que la enseñanza es un proceso muy complejo, que se desarrolla en espacios institucionales determinados por un contexto más amplio en el que se insertan; espacios en que los alumnos presentan una heterogeneidad, son sujetos portadores de significaciones sociales y culturales. El docente actúa a partir de supuestos personales y condiciones tanto subjetivas como objetivas que determinan su trabajo y el resultado del mismo.

A partir de las condiciones anteriormente mencionadas, cuando nos disponemos a enseñar contenidos relevantes para la formación de un profesor nos preguntamos: ¿de qué manera los alumnos le atribuyen sentido a este contenido que se enseña?, ¿comprenderán las explicaciones? Por supuesto, estos cuestionamientos simples son los más complejos de responder.

Podemos decir que en el ámbito de la formación para la enseñanza aún estamos en la búsqueda de superar el supuesto de racionalidad técnica o académica, en especial debido al distanciamiento de los elementos teóricos con respecto a la contextualización de la práctica. Entonces surge el interrogante: ¿cómo encontrar cierta coherencia entre los discursos teóricos y las prácticas en la formación de profesores?; parecería que la complejidad y

³ Planteos que desarrolla Kenneth Pike a partir de la lingüística y luego se utilizan en la antropología: llama *Emic* (lo propio de cada cultura) y *Etic* (lo universal). Jesús Ibáñez llevó estas categorías al nivel de un enfoque o paradigma (Citado en Bazán Campos, 2008, p. 45-52).

la multicausalidad de situaciones que atraviesan la práctica de la enseñanza dificulta esta posibilidad. Es en este momento de reflexión que la construcción teórica tiene indefectiblemente que nutrirse de estos sucesos, para comprenderlos y pensar en alternativas de formación en consecuencia. Existe la necesidad de recurrir a enfoques formativos que favorezcan la activación de los procesos reflexivos tanto en los sujetos que están en formación de grado como en aquellos que se encuentran ya en su ejercicio profesional, aspecto que es consensuado en los discursos de la didáctica y la pedagogía.

En lo relativo a los diseños curriculares de formación docente, aparecen ya desde la transformación educativa textos que invitan a la investigación, perspectivas de enfoque crítico. Se habla de reflexionar sobre la acción –y sobre la reflexión en la acción– y sin embargo, han pasado casi veinte años y estas perspectivas han sido llevadas a las aulas en los discursos teóricos pero no en el hacer práctico, en las transposiciones didácticas del nivel superior, en el trabajo con los alumnos para desarrollar el “hábito reflexivo” (Perrenoud, 2001) que, en la actualidad, es reconocido como imprescindible tanto para el aprendizaje como también para el ejercicio de la profesión docente.

Entender la complejidad de la enseñanza implica reconocer que el conocimiento adquirido tiene que convertirse en un instrumento de actuación e indagación sobre la realidad en la que intervenimos. No se trata de un saber dogmático, sino de un saber que se enriquece y se construye a partir de las contradicciones, las incertidumbres y los conflictos a los que nos enfrentan nuestras prácticas; enseñar implica saber desde dónde se hace la práctica, para qué se hace, y cuáles son las necesidades de formación.

Como señala Charlot “no existe saber que no esté inscripto en relaciones de saber, es construido en una historia colectiva [...] ese saber construido colectivamente es aprehendido por el sujeto si el sujeto se instala en la relación con el mundo que supone la constitución de ese saber” (2006, p. 104). El autor se pregunta qué puede ser considerado un “saber práctico”, y explicita que el saber no es en sí mismo práctico, sino el uso que se hace de él en una relación práctica con el mundo.

Ahora bien, en el caso de las producciones de la didáctica específica comprendida por dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos –las ciencias de la educación y un área del saber referido al conocimiento disciplinar, discusión que parecería aún no superada en nuestro campo–, consideramos que al construir entre ambos un enfoque didáctico para la

enseñanza se produce un nuevo tipo de conocimiento. La disciplina de referencia en este caso sería la didáctica porque el objeto de estudio es la enseñanza; en consecuencia, estas son las dos fuentes de cualquier didáctica específica.

Sobre el tercer eje –el desafío: la formación de profesores reflexivos en educación física– nos preguntamos: ¿la práctica de la enseñanza construida o la construcción de la práctica?

El sistema de ideas y representaciones que se encuentra en la base de toda práctica docente se construye con las historias escolares previas a la formación de grado y de la actuación profesional, como también con las ideas que suponen el ser profesor de educación física. Estas redes de representaciones que el docente va construyendo guían en algún punto su práctica, son marcos de referencias cargados de significaciones que el docente atribuye a su práctica y la configuran, la cotidianidad le otorga conocimientos prácticos a través de los cuales construye estrategias de acción para actuar en la realidad.

La práctica –o la forma como se la entienda– estará determinada por la concepción del mundo y el ideal de sujeto que se tenga en un momento histórico determinado. Así, la visión idealista de los griegos, representados en Platón y Aristóteles, concebía a la práctica como el arte del argumento moral y político, es decir, el pensamiento como lo esencial de la práctica, como el razonamiento que hacen las personas cuando se ven enfrentadas a situaciones complejas. *Praxis* corresponde a la terminología aristotélica. Las artes prácticas como la educación no eran ciencia en sentido riguroso. La teoría remitía a la praxis, la disposición que debía cultivarse era la *phronesis*,⁴ un entendimiento prudente de cómo actuar en las situaciones prácticas.

Revisar las prácticas de la enseñanza para la formación de profesores, preparar a un profesional reflexivo de su propia práctica, implica la construcción de estrategias didácticas de actuación profesional.

Es en este sentido que debemos reflexionar desde la formación y sobre la práctica de la enseñanza. Entendemos a la práctica como un espacio de construcción y superposición de saberes de distinto orden: saberes disciplinares,

⁴ *Phronesis* en Aristóteles (en su “Ética a Nicómaco”) es la virtud de pensamiento práctico, generalmente traducida como sabiduría práctica, a veces como prudencia. Es la capacidad de considerar el modo de acción con el fin de producir un cambio, especialmente para mejorar la calidad de vida. Aristóteles dice que la *phrónesis* no es simplemente una habilidad, ya que implica no solo la capacidad de decidir cómo alcanzar un cierto fin, sino también la capacidad de reflexionar y determinar. Citado en Dorato (2006).

tradiciones y normas que conforman la construcción didáctica en las clases y determinan modos particulares de la relación docente, alumno y contenido. Los contenidos se modifican, se transforman y se incorporan otros que pertenecen a un orden no epistemológico; son saberes de la experiencia integrados por procedimientos, decisiones y estrategias de intervención de los profesores en sus prácticas. Se puede afirmar que el profesor al enseñar, en esa toma de decisiones permanente, construye esquemas de actuación profesional que estructuran su práctica. Perrenoud los denomina “hábitus profesional” (2001, p. 69), representan el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción.

Ahora bien, al mirar y al escuchar relatos sobre y en las prácticas de la enseñanza en educación física durante la formación, identificamos esfuerzos denodados en la búsqueda por dar explicaciones; distanciamiento ante la versión que el otro nos devuelve; frases o palabras que se omiten, en algunos casos poco o casi nulo diálogo con los alumnos. El problema plantea un desafío: la necesidad de modificar prácticas de la enseñanza y prácticas instituidas de aprendizaje.

Considerar estos aspectos que atraviesan la práctica y la definen implica además trabajar para el reconocimiento del contexto, el espacio como lugar donde sucede la clase, otros lugares o espacios en las escuelas o instituciones, e identificar además de qué manera se los ocupa. Un espacio ocupado, vivido, “se convierte en lugar en tanto posibilita puntos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales” (Nicastro, 2011, p. 144).

El tiempo en su condición de tiempo histórico, las reglas situacionales del decir, los códigos construidos, ritos, costumbres, valores instituidos y lo instituyente como posibilidad transformadora: todo esto configura la acción didáctica y nos obliga a superar la pregunta acerca de cómo enseñar y reemplazarla por cómo ayudar a que muchos otros enseñen. Suponemos que si incorporamos a nuestras prácticas de enseñanza el análisis sobre el contexto y el reconocimiento de las vinculaciones entre los procesos históricos, sociales y políticos –por consiguiente, de las relaciones entre enseñanza y escuela– prepararemos profesionales reflexivos y socialmente comprometidos. Al rescatar en el proceso de formación la circulación de la palabra y la escucha, diríamos “no hay relatos aburridos, sino escuchas aburridas, no hay viejos relatos, sino viejos oídos” (Berestein, 2001, p. 124).

A modo de reflexión final

El aporte de nuestra perspectiva acerca de la didáctica persigue la finalidad de ubicarnos en el reconocimiento de que la enseñanza lleva implícita la manera personal del enseñante; el cómo enseña está vinculado a los procesos transitados que dieron lugar a esa construcción y de los significados culturalmente elaborados en torno a ese saber a ser enseñado. También tiene la impronta del tipo particular de saber en cuestión y de su grado de especialización. Crear espacios para el diálogo en la construcción de conocimiento, porque a través de las palabras y los relatos, los docentes y los alumnos experimentan la posibilidad de poner en discusión sus ideas, sus experiencias, en un movimiento que no se atrapa a través de dispositivos que intentan captar la complejidad de los fenómenos que se dan en las clases y los piensan solo en la relación didáctica.

A su vez, miramos a la formación de nuestros futuros profesores en función de que exprese un profesional de la educación con responsabilidad y participación comprometida para afrontar las problemáticas y exigencias que se le presenten. Trabajar sobre prácticas de la enseñanza implica hacer posible que nuestros alumnos adquieran competencias propias para constituirse en sujetos reflexivos y críticos.

Bibliografía

- Bazán Campos, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Berestein, I. (2001). *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cavarozzi, M. (2010). Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. UNESCO- IIPÉ- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires. Argentina
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Davini, C. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dorato, M. (2006). *La relación docente, alumno y contenido en las clases de Educación Física* (Tesis de Maestría). UAHC- Chile.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones. Paidós Ibérica S.A.

- Mercante, V. (1912). *Metodología. Segunda parte*. Buenos Aires: Cabaut Editores.
- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Editorial Grao.
- Senet, R. (1909). *La Educación Primaria: Nociones de Psicología y de Metodología General*. Buenos Aires: Cabaut editores.