

Modelos formativos en debate: la construcción de conocimiento situado en las aulas universitarias

- **ALICIA FILPE** | filmarq@gmail.com
- **EUGENIA ZAPARART** | eugeniazapa@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata

Este trabajo aborda la problemática de formación de Profesores en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata.

Problematizamos aquí las situaciones que se han ido generando en el espacio de clases teóricas de la asignatura Fundamentos de la Educación, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, desde el año 2013 en que se funda dicho espacio.

La presente ponencia forma parte de una investigación más amplia acerca de la construcción de conocimiento profesional que tiene lugar en las universidades (Filpe, 2009), y más específicamente acerca de estos procesos en la formación docente (Filpe Zaparart, 2014), (Filpe, Martelotti, 2014). Se trata entonces de un trabajo de investigación que genera una propuesta pedagógica y la reflexión sobre esa experiencia efectivamente realizada.

La asignatura Fundamentos de la Educación tiene la función de introducir a los estudiantes en la problemática pedagógica, y es importante destacar que esta orientación no resulta la priorizada en los trayectos académicos de los cursantes, sino que surge como segunda opción a la que acuden cuando ya han terminado sus Licenciaturas en Psicología, o están a punto de hacerlo.

Realizamos estas afirmaciones basadas en las respuestas a las preguntas que hacemos cada año al iniciar la cursada: "¿Por qué decidís cursar el profesorado?, ¿podrías describir brevemente tu situación en la carrera?"

Ofrecemos aquí algunas contestaciones que resultan representativas de las motivaciones para cursar el profesorado de la mayoría de los estudiantes, y de su situación con respecto a los trayectos formativos:

“Para poder transmitir y compartir algo de todo lo que estudié en la carrera, manifestar mi ‘saber’”; “este año no puedo cursar la Licenciatura por finales que me lo impiden, así que decidí cursar las materias del profesorado, para seguir con el ritmo de cursada de psicología y porque puede ser una buena opción para el futuro”; “el profesorado es una posibilidad más de ampliar el campo laboral”; “me recibí de Licenciada, y luego de una búsqueda de trabajo, sin resultados satisfactorios, decidí inscribirme en el profesorado, ya que existirían mayores posibilidades laborales”; “al tener que trabajar porque no soy de La Plata, tuve que estirar la carrera e incluso abandonarla por momentos. El año pasado una compañera me comentó que estaba cursando el profesorado, que son menos materias y que tiene bastante salida laboral, así que me incliné a terminar el profesorado primero para acceder a un trabajo con mayores beneficios”; “comencé el profesorado en mi tercer año de la licenciatura, una de las razones fue mi atraso ya que es mi 5to año en la ciudad y cursando esta carrera. El profesorado puede darme un título más rápido”; “en el cuarto año de la licenciatura empecé el profesorado, ya que es una manera más fácil a la hora de empezar a trabajar y me veo a la hora de enseñar y transmitir todo lo que fui aprendiendo a lo largo de la licenciatura”; “también seduce el título a plazo más corto que la licenciatura (en lo que a salida laboral refiere)”; “entiendo que son cuestiones diferentes ‘ser psicólogo’ que ‘enseñar psicología’, pero como no son muchas materias más que la licenciatura en psicología, decidí también cursar el profesorado porque voy bien en la licenciatura y sus tiempos ‘lógicos’”; “estoy en 5to año de la licenciatura y creo que es el momento adecuado de comenzar el profesorado ya que tengo más conocimiento y el profesorado me va a ayudar a expresarme y ordenar mis conocimientos al momento de transmitir algo”

En este trabajo profundizamos en el análisis de las concepciones previas de los estudiantes, e intentamos rastrear en sus respuestas, los supuestos acerca del campo pedagógico que subyacen a las decisiones que toman estos estudiantes con respecto a su formación. Vemos entonces que la formación docente aparece desacreditada con respecto a la formación en psicología. Indagando en las respuestas escritas y en nuestros registros de clases, encontramos algunas explicaciones:

- La Psicología es un saber teórico mientras que la Pedagogía es un saber práctico. Los saberes relevantes son los psicológicos; los pedagógicos sólo indican los “modos de transmisión” del conocimiento, se trata de cuestiones instrumentales que incluso pueden suplirse con “sentido común”.
- El campo de la Psicología es complejo y profundo, adquirir esos conocimientos requiere de mucho estudio y esfuerzo; el campo pedagógico habilita para una tarea secundaria que con los saberes disciplinares puede llevarse a cabo sin demasiado esfuerzo.
- La profesión para la que se forma en la facultad es la de psicólogo, la enseñanza es algo a lo que puede recurrirse mientras se logra el reconocimiento profesional necesario para desempeñarse laboralmente como psicólogos.

La primera pregunta que surge ante esta situación es “¿cómo construyeron nuestros estudiantes sus concepciones acerca del saber psicológico y del saber pedagógico?”.

Los saberes psicológicos son el contenido de las asignaturas que han venido cursando, constituyen el corpus disciplinar de su carrera, pero sus concepciones acerca de lo pedagógico las extraen de su experiencia como estudiantes, de las prácticas reales que han vivenciado a partir de las acciones que sus docentes llevan a cabo en las aulas en tanto que enseñantes.

Todos los que habitan nuestras aulas universitarias han realizado un recorrido educativo por el sistema formal, y se encuentran en el nivel universitario desde hace entre 3 y 10 años. En algunos casos este número puede superarse, pero no hemos visto que fuera menor. En todo este tiempo no han visto objetivadas o analizadas esas prácticas de enseñanza, ni han sido objeto de reflexión teórica o fundamentada, ya que no han formado parte de su objeto de estudio.

Las respuestas iniciales de nuestros estudiantes, y estas reflexiones acerca de los diferentes modos en que han construido los saberes psicológicos y pedagógicos, nos llevaron a problematizar la formación docente en el ámbito universitario, la que sostenemos que no escapa a las concepciones y prácticas de formación profesional hegemónicas. En trabajos anteriores hemos afirmado que desde el modelo dominante, las prácticas formativas universitarias se sostienen mayoritariamente sobre concepciones jerarquizadas de teoría y práctica, donde los conocimientos teóricos se perciben como los de valor académico y los prácticos aparecen como subsidiarios, desjerarquizados. Esto trae como consecuencias que los graduados universitarios tengan un caudal de conocimiento teórico importante, pero carezcan de las herramientas necesarias para intervenir sobre la realidad. Los profesionales

formados desde este paradigma, pueden seguramente decir y conocer aspectos de la realidad, pero difícilmente estén preparados para resolver los problemas de la práctica real.

El proyecto neoliberal que resultó hegemónico en la década de los '90, profundizó la concepción de teoría como verdad absoluta, universal y libre de valores. Las herramientas teóricas que coadyuvaron a esta operación epistemológica fueron las nociones de objetividad y neutralidad.

Las prácticas dominantes en nuestra educación han venido sosteniendo una perspectiva intelectualista que se ha ocupado básicamente de la transmisión y adquisición de conocimiento proposicional. Se ha insistido en una pretendida objetividad como herramienta para garantizar una verdad libre de valores, intentando despojar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la dimensión política, axiológica, ética que les es propia, aplicando un criterio reduccionista, instrumental, ajeno a la complejidad del hecho educativo.

En los últimos años, los cambios políticos en el escenario latinoamericano impactaron en numerosos actores universitarios, llevándolos a una mayor participación en la vida extrauniversitaria, generando esfuerzos para vincular las propuestas áulicas con la realidad social regional. Sin embargo, estas transformaciones han tenido más consecuencias en los discursos que en las prácticas, que no se han visto modificadas más que en casos puntuales. Desde el propio campo universitario surge la pregunta sobre cuál es el *sujeto de derecho* de la Universidad, generando debates en torno a la inclusión universitaria “que no es ni puede ser apenas el derecho a tratar de entrar, sino el derecho a entrar efectivamente, a estudiar (haciendo para eso, también, todos los esfuerzos que son necesarios y exigibles) en condiciones adecuadas, a aprender y correlativamente avanzar en los estudios, y a recibirse en un plazo razonable. Todo ese amplio conjunto de posibilidades tiene la Universidad la obligación de garantizarles a sus estudiantes, y a ese amplio conjunto de posibilidades es a lo que aquí estamos proponiendo pensar como el ‘derecho’ que tienen esos estudiantes a la Universidad” (Rinesi, 2015: 96). Y no se trata de un derecho individual sino colectivo. Es el derecho del pueblo a apropiarse de los beneficios del trabajo de esa institución que sostiene y que le pertenece, incluyendo el trabajo de investigación y “la agenda de esas investigaciones”. En la medida que conceptualizamos al Estado como el representante de ese pueblo que tiene ese derecho, es que afirmamos que “cuando el Estado convoca a esas universidades a poner sus competencias específicas a su servicio, las universidades deben atender ese llamado como una oportunidad” (Rinesi, 2015: 121), oportunidad para tensar,

problematizar e incluso forzar o problematizar sus propios mecanismos de funcionamiento administrativo y pedagógico. Nos sentimos interpelados por este llamado de estos últimos tiempos a ser esa “universidad situada” y, en ese sentido, es que problematizamos las concepciones de formación docente hegemónicas porque estamos convencidas que la inclusión educativa universitaria implica la construcción de conocimiento situado.

Se ha comenzado a poner en cuestión el modelo dominante de formación -parafraseando a Meirieu (1998), se critica el modo clásico de *‘construir un sujeto sumando conocimientos’* o *‘hacer un alumno apilando saberes’* - pero estas críticas no se han visto todavía reflejadas en una transformación en las propuestas pedagógicas que apunten realmente a una formación profesional acorde con nuestra realidad latinoamericana.

ANIMARNOS A TRANSFORMAR LO INSTITUIDO...

A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes, que ilustran sus prioridades profesionales y las concepciones de pedagogía y psicología que sostienen, decidimos plantear una propuesta de intervención que abordara la problemática y permitiera la problematización de esos supuestos, convirtiéndolos así en objeto de reflexión pedagógica. Concebir a estos estudiantes como futuros profesores nos advierte acerca de la necesidad de aportar a su formación como trabajadores en el campo educativo, es decir, a la construcción de una identidad docente, más allá de su identidad como profesionales de la psicología. La tarea en la que nos embarcamos es, entonces, guiar el inicio de su formación pedagógica, construyendo diferentes estrategias de mediación entre los estudiantes y el conocimiento pedagógico, en diálogo con los saberes de su disciplina específica, la psicología.

Consideramos que el saber pedagógico –al igual que el psicológico- incluye conocimiento teórico pero que necesariamente debe estar constituido por un *saber hacer* que habilite a intervenir sobre la realidad. Concebimos la intervención como la indispensable relación entre lo instituido y lo instituyente, y en este caso lo instituido son los supuestos acerca de lo pedagógico como un saber instrumental que simplemente aporta un “cómo transmitir conocimiento”. La pregunta fundamental es acerca de lo instituyente...

Entendemos que los supuestos de los estudiantes acerca de lo pedagógico y sus relaciones con el campo de la psicología no se corresponden con fundamentos teóricos acerca de esas disciplinas, sino que se asemejan a producciones de “sentido común”. Y el sentido común construye desde un tipo de pensamiento inductivo que, basado en la propia experiencia,

intenta universalizar lo coyuntural, hacer necesario lo contingente. Para aclarar estas cuestiones recurrimos al concepto de *supuestos básicos subyacentes* desarrollado por Lórez Arnaiz (1986) y retomado por Sanjurjo y Vera (1994), que refiere a concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales, que el ser humano se va formando a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica determinada, a sus lealtades ideológicas o políticas, entre otras cuestiones. Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados (o no hay preocupación porque así sea); son básicos porque están en el origen más profundo y a veces más oculto de las teorías y las prácticas; son subyacentes porque no se hacen explícitos (muchas veces ni para quien los sostiene). El concepto de Supuestos Básicos Subyacentes nos ayuda a comprender el problema acerca de lo instituido, y también a respondernos acerca de lo instituyente: es necesario pensar intervenciones que pongan en cuestión estos supuestos, que los objetiven, que los expliciten, que los conviertan en objetos pasibles de ser analizados. No se trata de establecer juicios de valor acerca de los supuestos, sino de hacerlos conscientes habilitando una crítica fundamentada.

¿Cómo poner en cuestión los supuestos básicos subyacentes con que llegan nuestros estudiantes a la cursada?

Los supuestos acerca de la jerarquía de los saberes disciplinares que portan los estudiantes, se originan en las concepciones sobre teoría y práctica del modelo pedagógico dominante que hemos planteado brevemente. Los saberes que consideran “prácticos” (los pedagógicos, en este caso, porque de ese modo se han vinculado con ellos) se desvalorizan y los que aparecen como “teóricos” (los del campo de la psicología, porque los han conocido desde las teorías desarrolladas sobre ellos) se legitiman. Nuestro propósito es problematizar estas creencias contrastándolas con estas afirmaciones:

- Una buena formación profesional requiere de la indispensable presencia de conocimiento teórico y práctico
- La psicología y la pedagogía son disciplinas complejas constituidas por ambas dimensiones del conocimiento
- Su formación como profesores en psicología requiere del conocimiento profundo en ambas disciplinas

Estas afirmaciones son las primeras respuestas para construir ese “instituyente” que da sentido a nuestra intervención. El otro aspecto fundamental es el camino metodológico que puede ayudarnos a alcanzarlo. Acordamos con Ferry (2004) en que la verdadera formación profesional consiste en ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Este enunciado muestra claramente que el conocimiento teórico despegado de la práctica y de la realidad resulta un saber incompleto. La formación implica un tiempo y un espacio específicos, para llevarla a cabo, y eso lo garantizan las instituciones formadoras. Pero el tercer elemento indispensable es que tenga relación con la realidad y ahí reside el problema: justamente por estar en un espacio y un tiempo específicos, los procesos de formación se encuentran necesariamente separados de la realidad, por lo que se trabaja con representaciones. Y los símbolos que las conforman suelen alejarse tanto del mundo real que se rompe el vínculo original con él, provocando así la pérdida de sentido del conocimiento y, por lo tanto, la enajenación de la formación, y de la futura profesión.

Como estrategia superadora, buscamos construir una propuesta que pueda representar la realidad conservando su sentido. Recurrimos aquí a Winnicott (1986) y el concepto de “espacio transicional” que utiliza para abordar el tema del juego en la infancia: los niños interpretan “papeles” de la realidad adulta como modo de acceder a conocer aquello que todavía no son. “La cosa real es la cosa que no está allí” (Winnicott 1986: 6). En palabras de Michel Leiris, se trata de “Encontrar, acoger, reconocer lo ausente”. En nuestro caso *la cosa real que no está* es esa identidad profesional que se desea alcanzar. Comenzamos esta búsqueda desde nociones del campo de la psicología, porque creemos que es un aporte a la construcción del necesario diálogo entre pedagogía y psicología que requiere la construcción de profesores en psicología, pero también porque “la profesión docente es una profesión que compromete a la persona y por consiguiente involucra el trabajo con aspectos psicológicos” (Ferry 2004: 51).

En las prácticas formativas hegemónicas, la vinculación con la realidad se encuentra en el discurso oral del profesor o en el lenguaje escrito del texto, lo que genera la legitimación de ese modo meramente teórico de acceso al conocimiento como lo jerarquizado. A este modo en que el estudiante sólo tiene el lugar pasivo de la recepción, le oponemos esta idea de espacio transicional donde el que se forma tiene que “hacer”, llevar a cabo acciones propias del profesional en el que espera convertirse. Una propuesta que busca vivificar la formación, dotarla de sentido, desalienarla.

En el campo teatral es fundamental el espacio transicional: para convertirse en ese “otro” al que va a encarnar, el actor va ensayando estrategias que lo van acercando al personaje; actúa como aquel en el que se quiere convertir sabiendo que todavía no lo es. En ese proceso transformador necesita buscar vínculos, encontrar lo que a él le “resuena” de ese personaje porque buscando las proyecciones de él en el otro va aprendiendo cómo volverse aquel que aspira a ser. Cuando aprendemos algo, también sucede eso: buscamos en nuestro interior saberes y experiencias en las que anclar eso que estamos tratando de aprehender; si no los tenemos la apropiación resultará una operación imposible: sólo podremos *repetir* esa *verdad* que nos es ajena, ser como malos actores que no se creen el personaje. Como dice Ferry (2004: 54) “No hay una verdad pedagógica que pueda ser traída desde afuera a los prácticos”.

En el proceso de formación del que nos ocupamos, los estudiantes aspiran convertirse en profesores en psicología. Es indispensable construir un espacio transicional que habilite esos procesos de conversión, que los involucre como sujetos, que les permita jugar ese nuevo papel. Las aulas taller tienen mucho para aportar aquí: en los talleres de Plástica de la FBA/UNLP, por ejemplo, no se les “dice” a los estudiantes cómo ser artista plástico, se los pone en situación de resolver un problema del campo profesional de la plástica. Tienen que *zambullirse* en el espacio simulado que propone el taller y jugar a actuar como ese artista en el que aspiran a convertirse, el taller introduce a los estudiantes en los modos de pensar y hacer del campo profesional: aprenden haciendo lo que hacen los profesionales, y haciéndolo con otros –sus profesores- que ya lo son.

Pensamos entonces el trabajo en nuestro espacio formativo como un juego de representación de la realidad educativa para poder reflexionar sobre ella, un juego de alternancia entre el trabajo profesional y la posibilidad de reflexionar sobre él, un espacio transicional que vincula ambos mundos: el del trabajo profesional y el espacio áulico, en el que se reflexiona y analiza la experiencia pedagógica.

Las acciones que llevan a cabo los estudiantes para resolver las problemáticas educativas que se les presentan requieren de un saber fundamentado tanto del campo de la psicología como del de la pedagogía, lo que instala la necesidad de posesión de esos conocimientos para poder desempeñarse como profesores en psicología. Pero lo innovador es que no requieren tener esos saberes para exhibirlos a sus profesores con objeto de acreditarlos, sino que resultan herramientas para la práctica profesional: esos conocimientos guían la acción, habilitan la toma de decisiones, permiten optar por las mejores intervenciones posibles. Los procesos de reflexión

en y sobre las acciones realizadas son indispensables en esta propuesta formativa porque implican la justificación teórica de lo que se hace, la construcción de un saber hacer que requiere de las dimensiones teórica y práctica del conocimiento para poder llevarse a cabo.

Los supuestos básicos iniciales se ponen en cuestión durante el desarrollo de las acciones, y los propios estudiantes comienzan a cuestionar esas creencias al comprobar que un buen desempeño de la profesión requiere de saberes teóricos y prácticos de ambas disciplinas involucradas en su nueva identidad -que comienzan a percibir como propia- de profesores en psicología.

Las situaciones problemáticas se presentan en formato audiovisual por varias razones, entre ellas por la pregnancia que lo audiovisual tiene en la construcción de subjetividad de los jóvenes, pero fundamentalmente porque pensamos que es un aporte importante para que en el proceso de representación de la realidad, esta no pierda su sentido original. Creemos que el lenguaje artístico en general y el audiovisual en particular habilitan nuevos modos de comprensión del mundo y generan acercamientos más genuinos a las realidades objeto de análisis.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Debido a cuestiones formales de limitaciones de espacio, hemos podido sólo esbozar brevemente los ejes vertebradores de nuestra propuesta de intervención, pero nos interesa aclarar que creemos que los modelos formativos no son ingenuos y que se vinculan directamente con modelos de orden político y social. En el actual contexto en que las políticas neoliberales vuelven a ser hegemónicas entre los responsables de trazar las políticas de Estado en nuestro país, la construcción de conocimiento situado resulta imprescindible para problematizar esas políticas y un aporte indispensable para procesos de descolonización regional. Sostenemos la importancia de las universidades como espacios de construcción de conocimiento y para poner en crisis supuestos del sentido común que el bloqueo mediático impone. Los procesos de liberación de América Latina dependen en gran parte de seguir animándonos a transformar, con más fuerza, lo instituido.

BIBLIOGRAFÍA

Ferry, Gilles (2004) Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Filpe, Alicia (2009) Las complejas relaciones entre teoría y práctica en el campo curricular, y sus consecuencias en la construcción de conocimiento: una mirada desde los aportes del pragmatismo en Di Gregori – Hebrard (comp.) Peirce, Schiller, Dewey y Rorty. Usos y revisiones del pragmatismo clásico. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Filpe, Alicia y Martelotti, María, (2014) “¿Es posible la enseñanza del saber hacer? El caso del profesorado en artes audiovisuales.” En III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas. Mar del Plata, UNMdP.

Filpe, Alicia y Zaparart, Eugenia (2014) “Nuevas estrategias pedagógicas en la Universidad. Repensando la Formación Docente” en Giovine, R., Baldoni, M. y Suasnábar, J. (comp.) I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación. 1° Edición, Tandil, UNICEN.

Lórez Arnaiz, María del Rosario (1986) Hacia una epistemología de las ciencias humanas. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Meirieu, Philippe (1998) Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Sanjurjo, Liliana y Vera, Teresita (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario, Homo Sapiens,

Rinesi, Eduardo (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Winnicott, Donald (1986). Realidad y juego. Buenos Aires, Gedisa.