

Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año 1. Nº 5. Mayo de 2006

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

El conocimiento de los profesores universitarios ¿De que tipo de conocimiento estamos hablando?

Viviana Macchiarola

¿Qué tipo de conocimiento orienta las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios? ¿Es este conocimiento igual que el conocimiento científico que producimos como investigadores? El artículo discute las diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento que construyen los profesores durante sus prácticas profesionales. Se caracteriza a éste último como un conocimiento práctico, intuitivo, tácito y social. Finalmente se interroga acerca de las implicancias de estas características en la formación del profesor universitario.



“ El conocimiento del profesor no es un conocimiento proposicional, sino un razonamiento práctico, que no busca la explicación de lo que sucede en el aula, sino su comprensión, para poder actuar sobre ello”.

EDITORIAL

Hemos llegado a la edición del número 5 de esta Colección de Cuadernillos para pensar la Enseñanza Universitaria que desarrollamos desde la Secretaría Académica de la UNRC. En este punto, se hace necesaria una valoración del proceso realizado entre todos los que participamos de esta iniciativa, retroalimentado además, por el diálogo con los que se han sumado a acompañarnos desde la lectura, el comentario y la discusión.

En función de los aportes recibidos, podemos advertir que estos materiales se han ido constituyendo de a poco en *disparadores* del intercambio en torno a los dilemas centrales de nuestra enseñanza universitaria; en *puertas* de entrada para la profundización temática y en *puntos* de partidas del debate al interior de los equipos docentes.

Son los aportes y comentarios recibidos, los que van configurando el acompañamiento central en el sostenimiento de esta iniciativa; permitiéndonos identificar nuevas demandas de conocimientos y enfoques que contribuyan a delimitar otras *rutras* para leer nuestro trabajo como docentes intelectuales.

Asimismo, el trabajo de edición de los cuadernillos, ofrece un espacio interesante de recuperación de ideas y diálogo con los especialistas, que lo convierte además, en una estrategia comunicativa de gran potencial formativo y de distribución más democratizadora de saberes académicos.

Hasta aquí hemos intentado introducir, con los cuatro números anteriores, el tratamiento de tópicos medulares respecto de la tarea educativa: la configuración del *oficio del estudiante universitario*, *la problemática de la alfabetización científica*, *la evaluación auténtica*, *los dilemas de la profesión docente*.

En este número 5 que hoy ofrecemos, Viviana Macchiarola (UNRC) discute respecto de la importancia de la reflexión sobre el **conocimiento del profesor universitario**, en tanto saber específico, práctico, experiencial y social. Saber que es necesario revisar, analizar y profundizar en el desarrollo de la propia profesionalidad e identidad docente.

Esperamos que este artículo contribuya a profundizar y extender el diálogo y la socialización democrática de la producción científica y académica acerca de la cultura universitaria.

El conocimiento de los profesores universitarios ¿De que tipo de conocimiento estamos hablando?¹

Viviana Macchiarola

Diversos estudios (Schön, 1987; Fenstermacher, 1986; Feldman, 1996) han mostrado que la competencia práctica y la habilidad profesional suponen un tipo de conocimiento o saber que se diferencia sustancialmente del saber formalizado o académico. Los trabajadores que practican determinados oficios y los profesionales, en este caso de la enseñanza, enfrentan problemas inciertos, confusos y poco estructurados que se resisten a una aplicación de teorías y técnicas formalizadas basadas en la investigación científica. Resuelven, por lo general, casos únicos que no encajan en las teorías existentes y que además encierran profundos conflictos de valor. Esto explica, entonces, la peculiaridad del conocimiento práctico y su distanciamiento del conocimiento académico.

En este trabajo argumentaremos que se trata de una sabiduría mas que de un saber teórico, de un conocimiento práctico, social aunque personal, implícito e intuitivo. En los próximos apartados desarrollamos esos argumentos a fin de someterlos al debate crítico de nuestra comunidad de profesores universitarios.

¿Saber científico o sabiduría?

¿Qué tipo de conocimiento es el de los profesores? Tomando como marco de análisis, las reflexiones realizadas por el filósofo mexicano Luis Villoro, podríamos afirmar que el mismo se acerca más a lo que el autor llama *sabiduría* que a la ciencia. Esto es así ya que el docente no busca la explicación de los fenómenos del aula, sino su comprensión para actuar sobre ellos; se pregunta por el sentido y el valor de sus acciones, por las finalidades, más que por la búsqueda de la verdad. La sabiduría consiste, para Villoro en “conocimientos personales y en creencias más o menos razonables y fundadas” (Villoro, 1982: 227). Esta definición se apoya en dos conceptos claves: *creencia* y *conocimiento*, que a continuación analizamos.

¹ Versión revisada del texto publicado en la Revista Ensayos y Experiencias nº 23, Ediciones Nuevas Educativas, Buenos Aires, 1998.

1) *Creer* “quiere decir tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes” (Villoro, 1982: 15). La creencia no siempre es verdadera ni se corresponde con la realidad y puede estar desprovista de razones que la justifiquen. Cuando cumple con estas condiciones - correspondencia con la realidad y justificación- la creencia se transforma en *saber*. El saber, entonces, es “una creencia verdadera y justificada” (Villoro, 1982:17). El saber implica creer, aunque creer no implica saber. Además, el saber, a diferencia de la creencia, orienta la acción en forma acertada y segura, porque está anclada en razones y en la realidad.

Dado que las situaciones de enseñanza son únicas e idiosincrásicas y están social e históricamente localizadas, es que el saber del docente, puede cambiar de acuerdo a las circunstancias y los contextos; es decir, no se le puede exigir al docente, certezas ni razones más allá del contexto próximo de actuación. Además, el profesor no intenta comprobar que la realidad sea de determinada manera, sino que *Cree que es así*; no busca descubrir verdades sino interactuar con su entorno, interpretar las situaciones y actuar sobre ellas de manera rápida y eficaz. Por todo lo anterior, la sabiduría profesional consiste en “*creencias más o menos razonables y fundadas*” (Villoro,1982: 227)

2) Villoro también distingue entre saber y conocer. En primer lugar, *conocer* implica haber tenido una experiencia personal y directa con el objeto. No así el saber. Éste es proposicional e implica aprehensión mediata del objeto.

En segundo lugar, el saber exige garantía o justificación objetiva, válida para cualquiera. Supone acuerdo de una comunidad académica. El conocimiento, en cambio, sólo se valida a través de la experiencia individual; por eso es intransferible.

Considerando las distinciones anteriores, podemos concluir que el conocimiento del profesor se compone de *creencias*, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas; y de *conocimientos* personales, ya que se construyen y validan a través de la experiencia. Cuando el profesor se apropia del saber científico, encuentra razones que le permiten justificar sus creencias y transformarlas en conocimientos.

El análisis anterior nos permite ubicar al conocimiento científico y al conocimiento del profesor en planos epistemológicos diferentes. Tomando como base de análisis la diferenciación que Rodríguez, Rodrigo y Marrero (1993) realizan entre teorías científicas y teorías implícitas², podríamos formular la siguiente comparación entre las primeras y el conocimiento profesional:

Las teorías científicas:

² Más adelante discutiremos la denominación de “teorías implícitas”. Aquí las empleamos como sinónimo de conocimiento profesional.

- Se construyen en forma intencional y planificada.
- Se aplican a situaciones creadas artificialmente para poner a prueba algún supuesto teórico.
- Se explicitan, siguiendo las convenciones de las comunidades científicas.
- Resuelven problemas y plantean otros nuevos.
- Son exhaustivas en la indagación y en la búsqueda de la verdad y la explicación, buscando eficacia a largo plazo.

El conocimiento del profesor:

- Se construye de manera espontánea, a partir de sus actividades diarias de enseñanza, de las interacciones educativas en el aula.
- Se aplican al mundo real y están ligadas a la experiencia sensible.
- No se requiere su explicitación ni del uso del lenguaje formal para describirlas.
- Resuelven problemas prácticos e inmediatos.
- No buscan explicar la realidad ni la verdad, sino comprender e interpretar los sucesos del aula y elaborar alternativas de acción. Buscan eficacia a corto plazo.

Si bien ubicamos a los productos del científico y a los del profesor en planos epistemológicos diferentes, esto no significa reconocer que los primeros sean coherentes, precisos y verdaderos y los segundos, incoherentes, falsos e inexactos. Consideramos que ambos tipos de conocimientos no se oponen entre sí, sino que, por el contrario, se ubican en un continuum donde tienen puntos en común y además, se interrelacionan mutuamente. En el último apartado analizamos tales relaciones.

Un conocimiento práctico

El conocimiento del profesor es un conocimiento práctico en un doble sentido:

- a) lo mueve un interés práctico: orientar la acción educativa
- b) es producto de la experiencia práctica

En los apartados siguientes analizaremos cada uno de estos sentidos.

El interés práctico como constitutivo del conocimiento profesional

Considerando la distinción que Fenstermacher (1986) realiza entre razonamiento práctico y razonamiento teórico, decimos que el conocimiento del profesor sigue una *lógica de uso* y no de producción.

La lógica de la producción del conocimiento consiste en formulaciones o proposiciones acerca del mundo. Esta lógica tiene como resultado afirmaciones o declaraciones acerca de hechos, estados o fenómenos... La lógica del uso de conocimiento consiste también en afirmaciones, pero sus resultados últimos son acciones en vez de proposiciones (Fenstermacher, 1986: 164-5).

En efecto, el conocimiento del profesor es un conocimiento orientado hacia las acciones de enseñanza, hacia situaciones prácticas; busca intervenir en una realidad para modificarla. No es un conocimiento proposicional, sino un *razonamiento práctico*.

De igual manera, para Rodrigo (1993) el conocimiento del profesor no se trataría de un conocimiento declarativo que sigue una demanda de orientación teórica, debate, producción o argumentación de teorías. Se trata más bien de un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas: planificar las clases, decidir qué contenido enseñar, evaluar a los estudiantes, etc.

Cabe aclarar aquí la naturaleza de la *relación entre conocimiento profesional y acción*. Desde un enfoque positivista que sostiene que la teoría explica y prescribe la práctica, cabría suponer que el conocimiento del profesor determina directamente su acción en el aula, en un razonamiento del tipo “si X piensa A entonces corresponde que haga R” (Feldman, 1996).

Sin embargo ésta lógica de razonamiento implicaría desconocer la incidencia de la cultura institucional y las constricciones situacionales en el pensamiento del profesor. Si consideramos que multiplicidad de factores tales como las políticas educativas, las condiciones de trabajo, la cultura pedagógica institucional, las relaciones entre pares, etc. condicionan el pensamiento y la acción del docente, podríamos afirmar que el conocimiento del profesor brinda un marco cognitivo que da sentido a las acciones, que otorga razones para sus elecciones, pero de ninguna manera las determina linealmente. Las teorías de los profesores no guían de manera taxativa la acción sino que brindan argumentos para justificar la práctica. Son construcciones elaboradas por los profesores a posteriori de la acción.

Conocimiento práctico como producto de la experiencia

El conocimiento del profesor es práctico porque se construye en la experiencia, en la práctica profesional, en la acción cotidiana. Estas experiencias pueden ser *directas* (conocimiento del objeto en la vida diaria), *vicarias* (obtenidas por medio de la observación

de otros) o *simbólicas* (canalizadas lingüísticamente) (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Estas experiencias se registran y organizan en esquemas, guiones y marcos de referencia, permitiendo predecir y guiar las acciones en base a patrones más o menos prototípicos y rutinarios.

Se trata, en definitiva, de un conocimiento cuyo núcleo central es “la reunión de conocimiento y acción en la experiencia práctica” (Feldman, 1994: 44), incorporado tácitamente a la práctica y elaborado durante la propia intervención pedagógica y durante la reflexión que se opera a posteriori de ella.

Construcción socio-cultural del conocimiento profesional

Afirmar que el conocimiento del profesor es personal, no significa decir que sea individual. Por el contrario, es una construcción social y cultural: se construye en contacto con otros profesores, con los alumnos y en una cultura institucional. El docente no piensa ni actúa como un individuo aislado, sino como parte de una institución educativa y de una sociedad.

Podemos hablar entonces, de un proceso de *socio-construcción* del conocimiento profesional: está constituido por representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas en entornos sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En estas prácticas culturales incluimos las experiencias educativas del docente a lo largo de su historia como alumno y como profesor, su biografía escolar que se activa según las demandas de la tarea.

Por lo tanto, como las experiencias de los docentes son, por un lado únicas e idiosincráticas, pero, a su vez, son experiencias sociales compartidas por la comunidad docente, los conocimientos inducidos son tanto individuales y personales como *normativos* y *convencionales*. Esto explicaría la existencia de significados compartidos, de una cultura pedagógica común o pautas de acción similares en determinados contextos. Así podemos hablar de una cultura pedagógica de los docentes del nivel universitario, otra de los profesores de las escuelas medias, etc.

En síntesis, el pensamiento del profesor, al estar fuertemente vinculado al contexto, no puede analizarse independientemente de la cultura general y escolar y de sus circunstancias sociales de producción. Constituye una síntesis entre las experiencias personales, las condiciones socio-culturales de su práctica y el conocimiento teórico formalizado y transmitido a lo largo de su formación.

¿ Un conocimiento explícito o implícito ?

Desde algunas perspectivas de análisis se ha calificado al conocimiento práctico profesional como un conocimiento implícito. En este apartado pretendemos discutir el alcance de esta caracterización.

Schön (1987) habla del conocimiento profesional como un conocimiento que está en la acción, que se revela a partir de ella, pero que no puede hacerse explícito verbalmente. Es un conocimiento tácito, implícito. Sin embargo, puede hacerse explícito mediante la observación y la reflexión. Según el autor,

Cuando emprendemos las actuaciones espontáneas e intuitivas de las acciones propias de la vida diaria, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que son objetivamente inapropiadas. Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción (Schön, 1998,p. 55).

Notemos pues, que Schön relaciona el carácter implícito o tácito del conocimiento con su imposibilidad de ser comunicado verbalmente. Esta vinculación también está presente en Argyris, Putman y Mc Lain (en Villar Angulo, 1988) quienes distinguen entre *teorías expuestas*, que son aquéllas sobre las que uno habla o escribe para justificar sus acciones, y *teorías en uso*, como mapas cognitivos tácitos que guían las acciones.

El concepto de *conocimiento tácito* de Polanyi (1967) también puede ayudarnos a comprender el carácter implícito del conocimiento profesional. Este filósofo propone una reconsideración del conocimiento y sostiene que las personas saben más que lo que pueden decir y que ese conocimiento tiene una raíz corpórea. La mayor parte de ese conocimiento no lo podemos poner en palabras, sin embargo habita nuestro cuerpo, está incorporado a él. Por otra parte es un conocimiento personal, en el sentido de envolver la personalidad de quien lo sostiene.

Mediante sugerentes ejemplos Polanyi (1967) diferencia ese conocimiento tácito del formalizado: uno puede usar hábilmente una máquina sin saber cómo funciona; tenemos un conocimiento práctico de nuestro cuerpo sin disponer de un conocimiento teórico fisiológico sobre él; comprendemos y disfrutamos de un poema sin conocer sus reglas de rima y prosodia; tomamos decisiones eficientes sin poder establecer los procedimientos que seguimos. De acuerdo a estas ideas, los profesores toman decisiones, enseñan eficazmente sin poder hacer explícitos

los procedimientos que siguieron para ello.

Atkinson y Claxton (2002) también estudian el pensamiento de los profesionales mostrando que poseen una base de conocimiento personal en el que se inspiran de manera intuitiva. Es una manera tácita de saber que se adquiere en la formación y la experiencia pero incapaz de articularse explícitamente. Se oponen, de este modo, a la tradición dominante que considera la comprensión racional, explícita y articulada como el ingrediente central de las prácticas y del aprendizaje profesional y reconocen otros modos de conocer más ligados a la intuición visceral. Sus investigaciones muestran que el conocimiento proposicional por sí solo no produce profesionales expertos y que estos actúan eficazmente sin poder articular por qué hacen lo que hacen.

En suma, el conocimiento de docente es tácito, intuitivo y como tal está conformado por un conjunto de representaciones sobre el mundo que no se manifiestan en el ámbito de la consciencia y el lenguaje y que disponen al profesor que lo posee a actuar de determinada manera sin poder hacer explícitos o informar acerca de los procedimientos o bases teóricas que orientan tales acciones.

La formación del docente universitario.

Un aspecto que hasta aquí queda sin resolver es cómo se conecta este conocimiento práctico, personal, intuitivo y experiencial del profesor con las teorías pedagógicas formalizadas y qué implicancias tiene esta caracterización en la formación del docente universitario.

En primer término diremos que el docente no deduce linealmente sus reglas de acción a partir de los resultados de la investigación científica. Y esto es así por el carácter incierto y único de las situaciones de enseñanza. Mas bien, las teorías formalizadas le otorgan razones para justificar sus *creencias* transformándolas, de este modo, en *conocimientos* que le permitirán orientar sus acciones de manera más acertada y segura. Los enunciados científicos brindan al docente proposiciones u orientaciones, no prescripciones, para la acción.

Según Fenstermacher (1986) el acceso al saber científico ayuda al profesor a modificar las premisas de su razonamiento práctico, a cambiar la naturaleza de sus creencias y añadir otras nuevas. Las teorías elaboradas permiten al docente tomar distancia de sus propias representaciones, abriendo así nuevas posibilidades.

El conocimiento personal y experiencial del profesor no desconoce el pensamiento pedagógico elaborado, sino que se reconstruye sobre la base del mismo; es integrado a los esquemas de pensamiento del profesor constituyendo una síntesis nueva de conocimiento. Es decir, las teorías formalizadas, constituyen el sustrato o base en la que se instala el conocimiento práctico profesional, pero

cobran nuevos significados en función de este último y son puestas a prueba y reconstruidas en la acción.

Por otra parte, las reflexiones realizadas en los apartados anteriores abren líneas o pautas para pensar y orientar la formación del profesor universitario. No pareciera que la vía adecuada sean cursos teóricos en los que se transmiten teorías pedagógicas con la esperanza que el profesor las traslade luego a su práctica. Creemos que la formación debería sustentarse en tres ejes referidos a *ayudar a los docentes* a:

a) transformar las creencias en conocimientos proporcionando, a los docentes “razones justificadamente ciertas” para sus acciones (*eje epistemológico*)

b) pensar sobre su propio pensamiento -metacognición- para evaluar y modificar las premisas de su razonamiento práctico (*eje psicológico*)

c) reconocer las fuerzas socio-culturales e institucionales que han influido en la conformación de su pensamiento y reflexionar sobre las consecuencias sociales de las propias acciones (*eje socio-cultural*)

Para esto es necesario que los docentes puedan verbalizar y explicitar los supuestos que constituyen y orientan sus prácticas, que puedan conocer lo que ellos mismos conocen de manera tácita y someter así sus creencias y conocimientos a la crítica a través de la confrontación con las ideas de otros colegas y con las teorías científicas.

De esta manera, *reflexión, diálogo y teorización* se convierten en pilares fundamentales para el cambio y desarrollo profesional. Los mismos se concretan en determinados dispositivos o lógicas de formación docente, como: trayectos de formación centrados en la reflexión sobre la acción, la investigación -acción o los proyectos de innovación-investigación, entre otros.

Bibliografía citada

ATKINSON, T. y CLAXTON G. (eds.) 2002 *El profesional intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

FELDMAN, D. 1996 “El conocimiento de los maestros y la enseñanza. Avance en base a dos casos. Revista del *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Miño y Dávila Editores. Año V. N° 8: 13-21.

FENSTERMACHER, G. 1986 “Tres aspectos de la Filosofía de las investigación sobre la enseñanza” En WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

POLANYI, M. 1967 *The tacit dimension*. Nueva York: Doubleday and Co.

RODRIGO, M.J. 1993. “Representaciones y procesos en las teorías implícitas”. En: M. J. RODRIGO; A. RODRÍGUEZ Y J. MARRERO: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor

RODRIGO, M. J.; A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO 1993. “Teorías sobre la construcción del conocimiento”. En: M.J. RODRIGO; A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO. Op. cit.

RODRÍGUEZ, A.; M. J. RODRIGO y J. MARRERO 1993. “El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas”. En: M. J. RODRIGO; A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO. Op. cit.

SCHÖN, D. 1987. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. MEC.

VILLAR ANGULO, L. M. 1988. “Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase” En A.VILLA (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

VILLORO, L. 1982 *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

Datos de la autora

Viviana Macchiarola es docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). Desempeña sus tareas docentes en la asignatura Planeamiento Institucional y en el Seminario de Investigación Psicopedagógica. Co-dirige el proyecto de investigación “Estudio de las concepciones sobre las prácticas profesionales docentes”. En su tesis doctoral está trabajando sobre las teorías implícitas acerca del planeamiento institucional. Es responsable de la Coordinación de Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Curricular en Secretaría Académica de la UNRC.

E-mail: vmacchiarola @rec.unrc.edu.ar

Cuadernillo Nº 6 / Junio 2006

REFLEXIONES SOBRE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA...

Ana Vogliotti

La reflexión es un proceso complejo que involucra múltiples acciones de los sujetos en relación al contexto, a los objetos y situaciones a los que está dirigida. Cuando tiene como destinataria a la práctica educativa, puede ser entendida de diversas maneras, dependiendo su significación del paradigma epistemológico en el que se encuadre. En todos los casos, la reflexión tiene límites planteados por su propia racionalidad, puesto que en la misma manera de definirla, están explícita e implícitamente sus alcances, sus limitaciones y sus riesgos. Estas condiciones inciden directa o indirectamente en la práctica educativa y en el modo de entender la actividad investigativa que la tiene por objeto. En el planteo de estas problemáticas radica este escrito, que quizá presente más interrogantes que respuestas.....

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñaza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**