

Los primeros Psicólogos de la UBA y los saberes para el ejercicio de la profesión docente

The first U.B.A 's Psychologists and knowledge for teaching methodology.

Diamant, Anaⁱ

Cazas, Fernandoⁱⁱ

Resumen:

Se exponen avances realizados desde el Proyecto UBACyT “Registros didácticos. Itinerarios y trazas socio históricas en la enseñanza de la psicología para la formación docente. Las marcas en los profesores en psicología egresados de la UBA (1965 - 1976)”, Programación 2011 – 2014.

Se ha profundizado en la indagación sobre las características de la formación de docentes, origen e identificación de saberes puestos en acto en el desempeño docente para la enseñanza de la psicología por parte de egresados del Profesorado en Psicología de la UBA.

Se ha avanzado - a partir de testimonios orales recogidos en entrevistas a primeros egresados licenciados y profesores, con el apoyo de documentos curriculares y de gestión académica del período estudiado – en la recuperación, caracterización y análisis de saberes didácticos implícitos y tácitos, con atención al modo en que fueron incorporados al repertorio de recursos para enseñar, rescatando trazas e itinerarios personales y generacionales.

Palabras claves:

Saberes didáctico – Traza didáctica – Formación para la enseñanza.

Abstract:

The purpose of this paper is to present the achievements from UBACyT project: "Educational records. Itineraries and socio-historic design in teaching psychology for teacher training. The marks on the psychology professors graduates of UBA (1965 - 1976)". Planning 2011 - 2014.

It has gone depth into the research on teacher education feature, origin and recognition of knowledge put into action in teacher's performance for teaching psychology by graduates of U.B.A at Teacher training college of Psychology. Progress has been made -from oral testimonies gathered in interviews with first graduates and teachers, with the support of curriculum documents and academic management of the period studied- in recovery, characterization and analysis of implicit and tacit didactic knowledge, focusing on the way they were joined up to the compilation of teaching resources, rescuing personal and generational traces and itineraries.

.

Keywords:

Teaching knowledge - Teaching trace - Training for teaching.

Presentación

Desde hace varios años, este equipo de investigación dirigido por la Dra. Ana Diamant, se ha concentrado en reconstruir algunos aspectos de la historia de la enseñanza de la Psicología en la UBA. En una primera etapa se concentró en indagar respecto de la formación de psicólogos desde la creación de la Carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y luego ha centrado su atención – y continúa – en la formación de profesores universitarios para la misma disciplina.

El equipo, ha optado por priorizar metodológicamente su trabajo utilizando los recursos que provee la historia oral (Schwarzstein, 1991) desarrollando la tarea de recolección y sistematización de testimonios que permitieron recuperar información referida a la temática en cuestión, desde la perspectiva del protagonista, sobre la que o no se dispone documentación o la misma es escasa o dispersa.

Esta decisión metodológica se sostiene, entre otros fundamentos en la idea de que “la fuente oral, la transmisión de hechos en el tiempo mediados por la palabra, convoca a investigadores de diversas disciplinas con el objeto de elaborar y abordar documentos estableciendo puentes entre la memoria de las personas, sus trayectorias existenciales y los contextos espacio temporales de los acontecimientos relatados. Es la voz, el gesto, la actitud corporal la que dice algo del acontecimiento, es el hoy trayendo el ayer (Thompson; 1993). Considerar una fuente oral tiene un antes procedimental en otras fuentes preexistentes – la investigación previa a la entrevista y la estructuración de la misma - un durante - en la mediación con el entrevistador - y un después - en la interpretación y el análisis del contenido del testimonio - y finalmente la confrontación con otro tipo de fuentes” (Diamant & Cazas, 2010).

El valor de los testimonios como recurso metodológico para la investigación, supone, como valor agregado, que esos testimonios hechos documento, re - presentan, reubican, integran en un relato mayor, historias y coyunturas, reponen sentidos y tanto voceros “*consagrados*” como anónimos, son calificados al momento de documentar y archivar – en el sentido del archivo como lugar de trabajo – como protagonistas de una parte de la historia reciente de la educación, de la ciencia, de la enseñanza (Diamant & Cazas, 2010) trayendo versiones y opiniones a partir de marcas recuperadas de su historia personal y profesional.

Con este enfoque metodológico y algunas salvedades metodológicas, se pretende hacer foco en esta presentación, indagando sobre las características de la formación docente de los primeros psicólogos (que no poseían titulación de profesor) pero que igualmente ejercieron la docencia como un ámbito más de su campo de desempeño profesional.

El presente trabajo retoma algunas ideas que ya fueron planteadas en producciones anteriores sobre la misma cuestión y puntualmente la idea de “la formación docente y el ejercicio profesional de la docencia no figuraba entre las preocupaciones de aquellos egresados. La centralidad estaba en lograr un fuerte dominio de la disciplina y ello bastaba para enfrentar cualquier desafío profesional. De hecho, aquellos egresados llegaron a ejercer por mucho tiempo y en forma exitosa” (Diamant & Cazas, 2012)

Analizando múltiples experiencias y avances teóricos, además de los relatos recogidos en las entrevistas, se reconoce que el conocimiento de la disciplina es condición irrenunciable – pero no excluyente – para el ejercicio de la docencia, que este ejercicio requiere de conocimientos específicos que son distintos a los del saber disciplinar.

Por su parte, la idea sobre la centralidad del saber disciplinar para el ejercicio docente, es parte de una tradición en la formación docente, desde que existen las instituciones escolares y se constituyeron los programas de formación de los docentes, con el tiempo, ha ido perfilándose nítidamente una nueva tradición académica, que se distingue de la tradición anterior respecto de dos cuestiones básicas:

- Resaltar que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan.
- Desactivar la idea de que la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación docente. (Davini, 1995)

A nivel internacional y también nacional, esta posición ha sido sustentada por especialistas que han tenido una notable influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico-profesional y currículum universitario y es cuestionada actualmente por varios autores, quienes destacan y prueban que no resulta suficiente conocer el saber disciplinar para enseñarlo, proponiendo “que dominar los conocimientos de la disciplina no alcanza, que se necesita algo más para enseñar. En principio diremos que la función del docente universitario no se reduce a irradiar

información. (...) Hay un saber adicional al dominio específico que es necesario saber para poder enseñar, lo que nos lleva a la búsqueda de las formas de ayudar a enseñar.” (Molinari; 2005)

En la misma línea de razonamiento, y para el caso de profesionales de la psicología formados en la UBA pero que no recibieron preparación específica para la enseñanza, se plantean, entre otros, interrogantes tales como “si el ejercicio profesional docente requiere de saberes específicos y este grupo de egresados no los había recibido por vía de la enseñanza formal ¿Cuál es el origen de los saberes adquiridos por estos docentes que eran psicólogos? ¿Cómo aprendieron a ser docentes? ¿Cómo hicieron para conducir sus primeras clases?” (Diamant & Cazas, 2012)

Un avance sobre respuestas a estos interrogantes y sobre el análisis de las prácticas de docentes entrevistados, reconoce que los primeros docentes psicólogos de la carrera de Psicología pudieron ejercer la profesión docente en virtud de sus conocimientos tácitos y de la conformación de un habitus (Perrenoud, 2008) docente que no contó con el aporte de las teorías científicas sobre enseñar y aprender en la escuela, pero que esto no impidió que pudieran contar con un bagaje de esquemas de acción provistos por sus conocimientos tácitos, tal como los mismos entrevistados plantean.

Los saberes necesarios para la enseñanza

La recolección de testimonios, ha permitido recuperar información sobre las trayectorias de formación de primeros psicólogos que se dedicaron a la docencia. Los registros testimoniales, relevan en conjunción entre relato y memoria, cómo abordaron los inicios de esta actividad y el lugar que asignaron a sus saberes específicos para el desarrollo de esta experiencia profesional. Cuando se les consultó sobre su formación como docentes, muchos de ellos afirmaron que nunca recibieron formación sistemática específica.

En ese sentido, uno de los testimonios resulta revelador, cuando a la pregunta del entrevistador sobre la formación docente la respuesta plantea “mi ejercicio docente es mas bien, hasta donde me da el ‘cuero’, por idoneidad, no por formación académica.”ⁱⁱⁱ

Consultados quienes se incorporaban a las cátedras de la carrera como estudiantes avanzados o recientes graduados de la licenciatura, respecto de si se realizaban actividades de capacitación para los docentes hacia el interior de

las mismas, los testimoniante, casi en exclusividad responden que todas las capacitaciones eran para lograr un mayor dominio disciplinar, que no se realizaban actividades de capacitación cuya temática estuviera relacionada con la Pedagogía o con la Didáctica.

Algunos testimonios como el siguiente resultan ilustrativos cuando plantea “no tengo un solo recuerdo de habernos transmitido algún concepto de pedagogía o alguna instrucción, alguna orientación al respecto, se suponía que si sabíamos la materia, teníamos que saber enseñar. Era un presupuesto bastante generalizado en todas las cátedras, no en esa cátedra en particular.”^{iv}

La expresión de este testimonio y algunas otras equivalentes en contenido, se encuentran en línea con lo que se ha denominado tradición académica, destacando el dominio disciplinar como el único saber necesario para ejercer la profesión docente.

La necesidad de la formación específica para la enseñanza tampoco fue considerada en otros espacios de capacitación y actualización que proponían cursos y seminarios valorados para los egresados de la Carrera de Psicología, desde una mirada corporativa, institucional/gremial en planteos como el de quien fuera uno de los presidentes de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires “y allí tampoco a nadie se le ocurría, estaba ausente en el imaginario de los psicólogos hacer algún curso, alguna formación complementaria para ejercer la docencia”^v

A pesar de estar disponible la posibilidad de cursar la carrera de profesorado, creada simultáneamente con la licenciatura, la matrícula siempre fue considerablemente más pequeña ^{vi}

Muchos entrevistados declaran ignorancia sobre su existencia, o en pocos casos la definen como poco atractiva en el contexto epocal del que se está tratando.

A modo de ejemplo, en el siguiente testimonio, el entrevistador indaga sobre el conocimiento de la existencia de la carrera de Profesorado con una respuesta significativa y reiterada en otras entrevistas:

- Entrevistador: “En esa época, el plan de estudios de la facultad preveía la posibilidad de hacer el profesorado.
- Entrevistado: Yo lo ignoraba.
- Entrevistado: Incluso hasta hay egresados, los hemos rastreado como parte de la investigación, muy poquitos...
- Entrevistado: Yo lo ignoraba totalmente” ^{vii}

En otro caso, el recuerdo de la Carrera de Profesorado surge como registro en forma vaga a partir de las preguntas del entrevistador con la respuesta siguiente:

“si me pongo a rebobinar, rescato el recuerdo de que si hacías Didáctica y Pedagogía y no sé qué, te recibías de profesor también, pero que a nadie le interesaba.”^{viii}

En este caso, se transmite la desvalorización que de la formación pedagógica y didáctica, tenían muchos de los estudiantes de aquella época.

Por otra parte, y para dar validez a esa afirmación, se ha podido ratificar, a través de documentación existente, que la cantidad de egresados de la carrera de profesorado era poco significativa en relación con la cantidad de egresados que tenía la licenciatura.^{ix} Aceptando lo expresado por los testimoniantes, sobre la ausencia de una capacitación docente, resulta atractivo indagar acerca del tipo de saber que sobre la enseñanza de la Psicología – y ya no sobre el campo disciplinario - circulaba en los ámbitos académicos y cómo fue apropiado por aquellos que se dedicaron a dar clases en el ámbito de la propia Carrera en la formación de psicólogos en la UBA. Se trata de identificar los conocimientos que permitieron hacer frente, y con cierto éxito, en sus clases, a la cotidianeidad de la transmisión pedagógica y didáctica, en el marco de la cátedra universitaria, el conocimiento que daba herramientas para enfrentar la práctica de la enseñanza.

En relación a los saberes que inciden directamente en las acciones de enseñanza,

“Gimeno Sacristán, de gran influencia en el campo de la formación docente en nuestra región, sostiene que la tarea docente está regulada internamente por el ‘esquema práctico’; ha acuñado esta expresión para referirse al modo característico que adopta a su juicio el conocimiento que los profesores utilizan para regular su propia acción. En sus planteos, los ‘esquemas prácticos’ o ‘esquemas de acción’, son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tienen carácter de racionalidad explícita (...) no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esa acción, con fuerza determinante

continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente” (Terigi; 2012) El siguiente testimonio ilustra lo planteado en la cita anterior cuando plantea la situación de una “primera clase teórica que di, que fue en la Universidad de El Salvador en la época del Proceso Militar, obsesiva yo, preparaba mis clases. Ya había tenido un ritmo tal que sabía que preparaba tres fichas n°3, las escribía... no sé, ocho fichas, creo que eran, y eso me daba para una clase teórica, pero me grababa, y me oía, y claro, no quedaba conforme, hasta que hice un click, supongo que debo haber llevado a análisis también, y me di cuenta de que yo, no era ni podía ser Bleger y no tenía sentido”^x

La referencia a José Bleger merece un aparte. Para un número importante de los entrevistados se trata de una figura muy importante en sus trayectos de formación como psicólogos. Pero, su fuerte impronta parece haber tenido efecto también en la formación para el ejercicio docente. Una testificante recuerda que a “Bleger era imposible olvidarlo (...) era y fue un modelo para mí en la docencia, porque era un orador privilegiadísimo. Eso a mí me marcó. Era un ideal muy fuerte, muy fuerte a nivel de la transmisión.”^{xi}

Podrían citarse varios testimonios que van en esta misma línea en la que Bleger aparece reiteradamente como un modelo de docente a imitar.

Este modelo y otros similares citados, proveen de un conjunto de conocimientos propios de las prácticas de enseñar que pueden ser reconocidos al analizar testimonios por el valor que se les asigna, y por algunos de sus rasgos peculiares como no ser fácilmente verbalizables, estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos, considerar algunas características notables de la situación y dejar afuera otras, caracterizar con relativa certeza ciertas afirmaciones, ser económicos y poco complejos, funcionar como marco de asimilación o inclusión de nuevos discursos pedagógicos y curriculares. (Terigi; 2012)

Con estas particularidades, podría presuponerse que en el caso de los primeros psicólogos docentes de la carrera de licenciatura, estos no recibieron un bagaje de teorías científicas explícitas sobre cómo enseñar. Pero puede afirmarse que sí recibieron un conjunto de conocimientos prácticos con las características ya descriptas. Es decir, un conjunto de saberes que cada

docente poseía sin saberlo y que le había sido transmitido por los maestros^{xii} en su formación como licenciado, pero que no consiguen ser reconocidos en su origen.

En el siguiente testimonio, una entrevistada refiere a la posesión de sus saberes sobre docencia con esas características:

- Entrevistada: “En realidad nunca pensé, y sigo pensando – a esta altura todavía de mi vida- que la docencia era para mí un objetivo. Y acá estoy, como docente universitaria. Por eso me cuesta ubicarme en el tema desde mi experiencia personal.
- Entrevistador: Usted ha tenido una larga trayectoria, aunque no se lo propuso ...
- Entrevistada: Sí, es cierto. Pero lo que pasa es que como muchas veces he dicho, yo no sé cómo llegué acá.”^{xiii}

El testimonio pone en relieve varios de los rasgos enumerados por Terigi en relación con los conocimientos prácticos, pueden estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos y no son fácilmente reconocibles ni verbalizables.

En otro testimonio, se observa el lugar destacado y reservado al conocimiento disciplinar específico para el ejercicio de la docencia:

- Entrevistador: El dominio de la disciplina ya implicaba...
- Entrevistado: ...la capacidad de transmisión y punto. De ejercer la docencia. Esto era así, yo no me acuerdo no solamente de mí sino de otro, que se supiera alguna cosa, algún curso, algún seminario sobre cuestiones pedagógicas... No, para nada”^{xiv}

En este testimonio se destaca en forma explícita la denominada tradición académica que subraya la importancia del conocimiento disciplinar como garante de la transmisión para la enseñanza.

En otra entrevista, una testimoniante, alude a la falta de modelos explícitos y formales a imitar en el campo de la enseñanza de la psicología cuando plantea que “no hay ni hubo niveles de identificación. Uno podía identificarse con un profesor, pero ese profesor lo orientaba a la clínica, por lo menos lo que era la formación en mi época”^{xv} no reconociendo una transmisión de conocimientos específicos relacionados con el ejercicio docente.

Conocimiento explícito y conocimiento tácito

Se ha distinguido, tanto en las respuestas a los interrogatorios de las entrevistas como en otras fuentes de información, la distinción entre conocimientos explícitos y conocimientos no explícitos, también denominados tácitos. Esta categorización facilita la identificación de saberes de muy distinto orden tanto en la formación docente como en su ejercicio profesional.

Un conocimiento explícito podría referir a la enseñanza de teorías recursos, análisis de prácticas, en tanto que un conocimiento tácito llama la atención sobre esquemas prácticos o de acción no transmitidos deliberadamente ni codificados en términos de aprendizajes formales pero de alguna manera incorporados a la acción.

Estas particularidades de los aprendizajes y de las formas de actuación son también motivo de abordaje por parte de autores que provienen de otros campos profesionales, entre ellos las organizaciones empresarias (Nonaka, 2000). También en esas organizaciones de gestión se plantea la existencia de dos tipos de conocimientos, con similares características a las descritas para el caso de la docencia para la enseñanza.

Así es que se argumenta que “el conocimiento tácito se compone en parte de conocimientos técnicos —esa clase de capacidades y conocimientos informales y difíciles de concretar que se suelen englobar en el término *know-how*—. Un experto artesano, tras largos años, de experiencia, adquiere un amplio conocimiento que se «sabe de memoria». Pero muchas veces no es capaz de explicar los principios técnicos o científicos en que se basa ese conocimiento. Al mismo tiempo, el conocimiento tácito posee una importante dimensión cognoscitiva. Consiste en modelos mentales, creencias y perspectivas tan grabadas que consideramos como hechos ciertos y, por lo tanto, no son fáciles de expresar. Por esa misma razón, esos modelos implícitos influyen profundamente sobre nuestra forma de percibir el mundo que nos rodea” (Nonaka, 2000) y en el caso particular que se analiza respecto de la formación docente, incluiría los posicionamientos frente a la enseñanza y el aprendizaje.

Resulta interesante observar cómo desde otro campo de estudios, se plantea la misma idea en relación con la existencia de un conocimiento tácito ligado a la acción con fuerte influencia en los aspectos prácticos de una tarea específica.

En el ámbito de la enseñanza, puede identificarse con facilidad en la diferencia de actuación entre un docente novel y un docente experto. El docente novel seguramente, cuenta con un bagaje importante de teorías sobre la enseñanza. Pero, el docente experto con muchos años de labor en prácticas de la enseñanza, cuenta con un conjunto de conocimientos producto de sus experiencias profesionales con los que no cuenta el novel.

En la revisión de la formación para la tarea profesional de enseñar, resulta interesante preguntarse ¿por qué se genera un conocimiento tácito? ¿es producto complementario de una formación deficiente?

Podría pensarse que ante una formación profesional incompleta en términos de teorías y proposiciones científicas, el profesional se vería obligado a recurrir a este conocimiento tácito para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica.

Si se aplicara esta idea al caso de los primeros psicólogos egresados de la UBA ejerciendo la docencia, parecería ser una respuesta posible.

Algunos autores plantean cuestionamientos fuertes a la idea del conocimiento tácito como consecuencia de una formación deficitaria con enfoques, entre otros, desde la psicología del trabajo, argumentando que “si el trabajo siempre es una aventura, y a veces un drama, es porque el trabajo prescrito, el trabajo tal como está descrito en los manuales, el trabajo tal como es aprendido, previsto, organizado, siempre es diferente al trabajo real.

Aún en las fábricas más taylorizadas, cuando los ingenieros creían haber organizado y previsto el trabajo en sus detalles más extremos, el operador u operadora encargados de ejecutarlo, inevitablemente se enfrentaban con lo que , en lo real, escapa a la abstracción del cálculo y a la generalidad del concepto” (Dejours, 1998)

Es decir, que la existencia de un conocimiento tácito es inherente al ejercicio de cualquier tarea profesional. Esta distancia entre las teorías recibidas en la formación formal y los requerimientos de la tarea real, da sustento a la identificación de estos dos tipos de conocimiento. Ambos son necesarios y funcionan conjunta y solidariamente. Así lo proponen otro autor quien complementa la postura anterior cuando menciona que “aun cuando el discurso sobre el trabajo está fijado, la acción, por su parte, nunca se repite estrictamente idéntica. El trabajo nunca es simple ejecución. Comporta siempre una parte de interpretación, en el sentido en que la consigna debe interpretarse, igual que una partitura.” (Davezies, 1998)

Este enfoque se alinea con la idea de la existencia de una didáctica de autor (Litwin, 2009) que plantea que el docente no replica el currículum prescripto, sino que de alguna manera lo interpreta, sobre la base de la prescripción el docente diseña su dispositivo de clase con su propio estilo, actuando posicionamientos, experiencias, saberes previamente adquiridos por interacción u otras vías de aproximación.

Así los autores mencionados refuerzan la idea de la presencia y de la necesidad lógica de un conocimiento tácito, emparentado con los esquemas sostenidos en conocimientos implícitos.

La formación explícita con teorías y modelos de base científica, se complementa necesariamente con esos esquemas de acción de presencia tácita en el docente. La formación explícita provee al profesional de probados conocimientos que le permitirán analizar sus esquemas de acción. La ausencia de la formación explícita obliga al docente a repetir esquemas de acción provistos por sus docentes significativos o por experiencias de enseñanza y de aprendizaje desde su posición de estudiante.

Así los primeros docentes psicólogos, asumieron su rol docente retomando y reinterpretando los esquemas de acción exitosos de sus maestros significativos.

Con relación a esta modalidad de formación docente, se plantea una interesante analogía “entre el saber pedagógico y las opciones por defecto de los programas de computación [que] nos lleva a advertir la existencia de un saber *“por defecto”*, que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter preformativo. Algo similar puede decirse sobre el saber pedagógico por defecto: en la medida en que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, ocupa nuestra imaginación pedagógica y nos hace docentes *en un cierto marco de funcionamiento*; nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos” (Terigi; 2012)

Entonces, para el caso de los docentes que nos ocupan - jóvenes psicólogos enseñando a futuros psicólogos – habrían actuado aplicando un saber pedagógico por defecto.

Si se acepta esta idea, quedaría en parte “encaminado” el problema planteado sobre el origen de los saberes docentes que poseían los primeros docentes psicólogos de la carrera de Psicología.

Todos los testimonios recogidos dan cuenta de la presencia de los rasgos de un conocimiento práctico, en los términos hasta aquí descriptos.

El lugar del conocimiento práctico en la formación de profesores en Psicología en la actualidad

En relación con el del conocimiento práctico en la formación docente, “al analizar las tendencias actuales encontramos otra dimensión relevante. Se trata de la *reflexión sobre la práctica* que ha atravesado trabajos sobre la formación de docentes reflexivos, la articulación entre el pensamiento y la acción y el compromiso de la docencia con la investigación. (...) La práctica reflexiva instalada en un equipo de trabajo da oportunidad de pensar en los fundamentos y las razones de algunas decisiones y también promueve la toma de conciencia y el autoconocimiento (...) Trabajar para producir situaciones de formación implica pensar en escenarios que convoquen a equipos de trabajo dispuestos a instalar y sostener espacios de reflexión acerca de sus propias prácticas, de los procesos que se producen tanto al interior de las aulas como aquellos que constituyen casos prototípicos, de las intervenciones que se llevan a cabo, de las escenas que se desencadenan.” (Molinari, 2005)

En este texto, así como en otros sobre el mismo tópico, se revalorizan los conocimientos prácticos a la hora de pensar la formación docente actual, transformándolos en contenidos de la enseñanza para la formación docente, lejos de la tradición academicista que sobrevaloraba los conocimientos teóricos y disciplinares y desconsideraba los conocimientos específicos producidos desde las prácticas de enseñanza.

En el mismo sentido, se fortalece la idea de que “los procesos de formación en la práctica constituyen un verdadero lugar de formación y no son rituales de iniciación, de laboratorio o de ficción” (Litwin; 2008)

Fueron esos saberes sobre la práctica de la profesión docente – no solos – los que permitieron a los primeros psicólogos sin formación profesional específica, ejercer la docencia con éxito.

La potencia de esos saberes, la experiencia de aprender mediada por experiencias fundantes de enseñanza, la implicación, el apego, los deseos, hicieron que con ellos se pudieran suplir la falta de conocimientos teóricos sobre la enseñanza conformando otros y nuevos contenidos.

Esos conocimientos prácticos, en interrelación con los conocimientos teóricos se amalgaman y como resultado, podrán potenciar u obstaculizar la influencia de estos últimos en el ejercicio concreto de la enseñanza. Es por ello que el interés que despertaba el estudio del currículum prescrito en la formación docente inicial en la década del '80 y '90, fue reemplazado en gran parte en la literatura actual por la preocupación sobre el conocimiento práctico y por cómo ejerce su poderosa influencia en el momento de la puesta en acción del currículum en su estado real, en el aula, al frente de alumnos y con la responsabilidad social y política de enseñar para que otro aprenda.

La discusión sobre cómo recuperar esos conocimientos prácticos, que permanecen en condición de tácitos, para enriquecer la formación de los nuevos docentes es una preocupación fuerte en los especialistas de la disciplina didáctica.

Es por eso que se intenta sumar la formación teórica de los docentes, los saberes que han producido otros docentes expertos y experimentados en el ejercicio de la profesión de enseñar, en el supuesto y en la convicción de que “la escuela transmite un saber que no produce; y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal” (Terigi; 2007)

Es ese saber que la escuela produce, que los docentes producen en el ejercicio de su tarea, es el que está vinculado a los esquemas de acción o conocimiento práctico, que muchas veces permanece como no reconocido como tal y en condición de no verbalizado, en condición de tácito. Pero esa condición no significa que no tenga influencia, sino todo lo contrario, es generador de modos de actuar, en construcción solidaria con saberes didácticos formalmente aprendidos o en “reemplazo” de los mismos.

Para pensar en un dispositivo de formación docente que permita recuperar los saberes tácitos y ponerlos al servicio de la formación, se retoma la idea de que la diferenciación y combinación de modos diversos entre saber explícito y saber implícito indica posibilidades variadas de creación de conocimiento en una actividad o institución. (Nonaka; 2000)

La relación entre conocimientos tácitos y de persona a persona, por vía de la exposición o alguna otra forma directa de compartir mediante la observación, la imitación o la propia práctica hacen a lo que ha dado en llamarse la «asimilación» de oficio, que por si sola es una forma relativamente limitada de creación y de transmisión de conocimiento. Es cierto que de esa forma el

aprendiz adquiere los conocimientos del experto, Pero ni aprendiz ni maestro obtienen una percepción sistemática sobre el conocimiento del oficio y en tanto ese conocimiento no se hace explícito, no puede ser fácilmente aprovechado, reformulado y evaluado.

La relación entre saberes explícitos, facilita la sumatoria y “combinación” de porciones separadas de conocimientos explícitos y el establecimiento de un nuevo conjunto de contenidos como síntesis de la información provista por diferentes fuentes o en contextos diversos. Esa nueva combinación el conocimiento teórico o en referencia a lo técnico, pero no necesariamente tiene incidencia potente en las acciones.

La relación entre conocimientos explícitos y tácitos en cambio produce efectos de “fertilidad” más valiosos y significativos.

Cuando la relación se da de saberes tácitos a explícitos, es posible expresar formalmente los fundamentos de un conocimiento tácito, por lo tanto puede ser transmitido, compartido y generador de nuevos contenidos. Podría ser el caso de la transmisión fundada de una experiencia o la reflexión teórica sobre la misma, la explicación del éxito o del fracaso de determinada circunstancia.

Cuando la relación se da de saberes explícitos a tácitos, el conocimiento explícito se expande, se trama con las prácticas, enriquece la experiencia, amplía y modifica al propio conocimiento tácito, invita a realizar revisiones de uso, ayuda a reformular herramientas y recursos necesarios para una tarea.

A modo de síntesis

Considerando los aportes testimoniales y bibliográficos, saberes tácitos e explícitos, se destaca la necesidad y el valor potencial del acercamiento entre el saber proposicional característico del conocimiento explícito de la formación docente inicial y el conocimiento tácito producido por la experiencia en el despliegue de la tarea profesional y en la participación institucional. Y esta combinación es particularmente rica tanto para el enseñante como para el aprendiente y para el contexto en el que el intercambio y las mediaciones se producen. Potencia a actores, escenarios y contenidos.

Diseñar dispositivos de enseñanza para facilitar aprendizajes que tejan en forma espiralada el movimiento de saberes tácitos – explícitos – tácitos, podría ser un aporte importante a la formación inicial de los futuros docentes, como de hecho lo

fue en aquellos primeros psicólogos que asumieron la tarea de formar colegas sin formación técnica y teórica específica y deliberada, pero que fueron recuperando e incorporando, no siempre con plena conciencia de estar haciéndolo, a su quehacer profesional un repertorio de saberes validados en otras experiencias y de transmisión generacional.

Se trataría de recursos que extienden y enriquecen la acción de las instituciones formadoras, más allá de la información y de la acreditación de los estudiantes para el ejercicio de una profesión.

Es, de alguna manera, la forma y la oportunidad de dar intervención en las instituciones formadoras al saber de los egresados, de valorar y recuperar los saberes tácitos que se producen en la institución educativa.

Sería una estrategia más que adecuada para acompañar formativamente a los egresados de las carreras docentes en el análisis crítico de sus propias prácticas, de sus esquemas de acción, tamizándolos por los aportes teóricos, su propia experiencia y la del profesional entrenado.

En esa dirección cobran especial importancia las acciones vinculadas al acompañamiento a docentes noveles, las actividades planificadas de residencias y prácticas con fundamentos teóricos y a la luz de experiencias realizadas y evaluadas.

Se trata de revalorizar el conocimiento tácito, tramarlo con las tradiciones académicas, promoviendo instancias superadoras de las dicotomías entre conocimientos teóricos y prácticos, entre experiencias pasadas y actuales, pensando en la enseñanza desarrollada en contextos reales con el aporte de las teorías y de las tradiciones.

De la riqueza y el valor de estas posibilidades dan cuenta tanto los testimonios recogidos como el análisis de situaciones concretas, materializadas en la reivindicación de las trazas e itinerarios didácticos reconocidos y de la “autoridad” de la transmisión.

Los registros de las marcas singulares de la enseñanza en el aprendizaje (Camilioni, 2007), permiten identificar y aquilatar los elementos significativos de la naturaleza narrativa del saber pedagógico en relación con la transmisión de un contenido y con el impacto de discursos y prácticas con miras al futuro ejercicio profesional (Feldman; 2010) de la mano del aporte de teorías que le otorguen sostén, que transformen lo tácito en explícito.

Referencias bibliográficas:

CAMILIONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.

DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires

DIAMANT, A y CAZAS, F. (2012) *Profesión docente y traza didáctica* presentado en las XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Organizadas por la Facultad de Psicología-UBA.

DIAMANT, A y CAZAS, F. (2010) *Re – lecturas sobre las narraciones de trayectorias de docentes universitarios en la UBA del S XX*. Presentado en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. 2010

FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Editorial Paidós. Buenos Aires

MOLINARI, A y OTROS (2005) *De cursos y de formaciones docentes* Dto de publicaciones de la Fac. de Derecho de la UBA. Buenos Aires.

PERRENOUD, Ph. Y OTROS (2008) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de cultura económica. México.

TERIGI, F (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana. Buenos Aires.

DEJOURS, C. DESSORS, D., GUIHO-BAILLY, M. (1998) *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires, Lumen.

NONAKA, I (2000) *La Empresa Creadora de Conocimiento* en: HBR. Gestión del Conocimiento. Londres. Oxford UniversityPress.

LITWIN, E. (2009). *Controversias y desafíos para la Universidad del SigloXXI*. Conferencia inaugural del I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires. Disponible en:
http://www.uba.ar/imagenes_noticias/image/conferencia2.pdf

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós: Buenos Aires

SCHWARZSTEIN, D. (1991) *La historia oral*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

THOMPSON, P. (1993) *Historias de vida y análisis del cambio social* en Aceves Moyano, J. (comp.) *Historia Oral*. México.

ⁱ Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Titular Regular; Didáctica General; Facultad de Psicología; UBA. Directora UBACyT PS 022; Registros didácticos. Itinerarios y trazas sociohistóricas en la enseñanza de la psicología para la formación de docentes. Las marcas en los profesores en Psicología egresados de la UBA (1960/1976) Programación 2011 – 2014; Coordinadora Sala de Investigadores; Biblioteca Nacional de Maestros; Ministerio de Educación. adiamant@fibrtel.com.ar; adiamant@me.gov.ar

ⁱⁱ Licenciado y Profesor en Psicología. Docente de la Cátedra de Didáctica General en la Facultad de Psicología (UBA). Investigador integrante del equipo de la Dra. Ana Diamant. fernandocazas@yahoo.com.ar

ⁱⁱⁱ Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

^{iv} Egresado de la carrera de Psicología y ocupó cargos públicos en el área de educación a nivel nacional y jurisdiccional. Entrevista realizada en Abril de 2012, en Buenos Aires por Nora Salles y Fernando Cazas.

^v Egresado de la carrera de Psicología y ocupó cargos públicos en el área de educación a nivel nacional y jurisdiccional. Entrevista realizada en Abril de 2012, en Buenos Aires por Nora Salles y Fernando Cazas.

^{vi} Desde el inicio, en el año 1958 hasta 1976 se habían graduado 3054 Licenciados, mientras que solo 74 obtuvieron su título de Profesor. Fuente <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm>

^{vii} Egresado de la carrera de Psicología y con una importante trayectoria en el ámbito educativo. Entrevista realizada en Mayo de 2012, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

^{viii} Egresado de la carrera de Psicología y profesor titular de la carrera. Entrevista realizada en Agosto de 2012, en Buenos Aires por Jorge Feld.

^{ix} Fuente <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm>

^x Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

^{xi} Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

^{xii} Aquí, el término maestro es utilizado con el sentido que se le da en el contexto del proyecto de investigación. Se considera maestro a aquel que los testimoniantes lo reconocen como alguien que ha dejado huella en su formación profesional.

^{xiii} Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

^{xiv} Egresado de la carrera de Psicología y ocupó cargos públicos en el área de educación a nivel nacional y jurisdiccional. Entrevista realizada en Abril de 2012, en Buenos Aires por Nora Salles y Fernando Cazas.

^{xv} Egresada de la carrera de Psicología y ex docente de la carrera de profesorado. Entrevista realizada en Agosto de 2012, en Buenos Aires por Nora Salles.
