

Maestro de la Verdad y Maestro del Sentido. Una mirada didáctica

Teacher of the truth and teacher of the meaning. A didactical look

Diana Marcela Ramírez Bermúdez¹

Cristian Camilo Muñoz Arango²

Carmen Emilia García Gutiérrez³

Resumen

El artículo presenta uno de los resultados de la investigación *Didácticas de la práctica pedagógica* de los niveles V y VI del programa de extensión solidaria de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia, en perspectiva de la Educación Corporal⁴. **Objetivo:** interpretar las didácticas que dan sustento a la práctica pedagógica. **Método:** el estudio es hermenéutico y se realiza de manera teórica–documental, con análisis de los discursos de los docentes en formación. La revisión documental y el análisis exploran el estado actual de las didácticas que sustentan dichos niveles. **Resultados:** los resultados muestran enfoques didácticos relacionados con el maestro de la verdad y el maestro del sentido. El maestro de la verdad, en su enseñanza impone formas y reprime que se piense por sí mismo, en tanto que la enseñanza del maestro del sentido reside en una relación con el mundo en la cual el estudiante se descubre a sí mismo. Por lo anterior, se considera que interpretar esas miradas contribuye a pensar de manera crítica las prácticas de

¹ Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del semillero Estudios Corporales del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. Correo: dianitapepino@hotmail.com

² Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del semillero Estudios Corporales del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. Correo: camilo078@gmail.com

³ Docente asesora. Historiadora, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Investigadora Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal. Correo: carmenemiliagarcia@yahoo.es

⁴ Proyecto financiado por el fondo de extensión para la investigación del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

enseñanza y su relación con el estudiante, con el conocimiento, con los libros, con el contexto social.

Palabras clave: didáctica, educación, maestro, verdad, sentido.

Abstract

This article shows one of results of research *Didactics of Pedagogic Practise* in V and VI levels, of supporting extension programme of Physical Education Teaching of University of Antioquia in Corporal Education's perspective.

Objective: the aim is to interpret didactics that give support to pedagogic practise.

Method: the study is hermeneutical and is performed in theoretical–documentary way, and analysis teachers in training's speeches. Documentary review and analysis explore the real situation of didactics that support the selves. **Results:** results show didactics approaches related to “master of truth” and “master of meaning”. The one of truth, in histeaching imposes ways and repressesis thought foritself, meanwhile master of meaning's teaching resides in a relations hipwith the world in which the student discover shimself. By the above, weconsider that interpret these looks contributes to think in a critical way teaching practises and the relationship with the student, with the knowledge, with the books and with social context.

Key words: didactics, education, teacher, truth, meaning.

Introducción

El objetivo de esta investigación es interpretar las didácticas de la práctica pedagógica de los niveles V y VI del programa de extensión solidaria⁵ de la licenciatura en Educación Física, en perspectiva de la Educación Corporal⁶. La práctica pedagógica en la Universidad de Antioquia está inmersa en el Sistema Universitario de Extensión. La extensión es una de las formas de relación entre la Universidad y la sociedad. Las prácticas de la Universidad

⁵ Para la Universidad de Antioquia, “La extensión expresa la relación permanente y directa que la Universidad tiene con la sociedad, opera en el doble sentido de proyección de la Institución en la sociedad y de ésta en aquella; se realiza por medio de procesos y programas de interacción con diversos sectores y actores sociales, expresados en actividades artísticas, científicas, técnicas y tecnológicas, de consultorías, asesorías e interventorías, y de programas destinados a la difusión de las artes, los conocimientos y al intercambio de experiencias y de apoyo financiero a la tarea universitaria”. (UdeA, sf)

⁶ La Educación Corporal es una temática que ha surgido como producto de las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia

de Antioquia tienen dos objetivos: 1) Académico: procura una mayor cualificación de profesores y estudiantes relacionados con los aspectos teóricos y prácticos de los distintos saberes, y permitir el enriquecimiento académico de los procesos curriculares. 2) Social: procura desarrollar programas y proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones reales del medio social, mediante la vinculación de profesores y estudiantes a esta actividad.

La estructura del Plan de Formación de la Licenciatura en Educación Física (IUEF, 2005) se plantea a partir de los Núcleos Problémicos Calidad de Vida, Motricidad y Construcción Social, que surgen de la interacción entre el saber pedagógico y el saber disciplinar. Estos Núcleos son conformados por componentes o desagregados temáticos que, a su vez, se descomponen interdisciplinariamente en contenidos, desde los cuales se atienden las Situaciones Problémicas de cada nivel, que se organizan en Ejes Problémicos (cursos).

El proceso formativo se estructura en 3 etapas de desarrollo: 1) Básica: comprende los niveles I a IV. 2) Específica: niveles V al VIII. 3) Énfasis: niveles IX y X. El objetivo de la práctica pedagógica, como eje problémico en el Instituto, es favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la integración teoría-práctica y el desarrollo de competencias para la apropiación y transformación de la realidad. La práctica pedagógica V se concentra en preescolar y básica primaria y la VI en básica secundaria. El propósito de ellas es contextualizar, plasmar e implementar una propuesta de intervención pedagógica.

El Instituto Universitario de Educación Física adopta, para todos los ejes problémicos, el modelo pedagógico constructivista, que propone la interacción entre profesor y estudiante, la reflexión, la formación de sujetos críticos y la potenciación de la creatividad. Sin embargo, al realizar un acercamiento a la realidad por medio del análisis de los discursos de los docentes en formación, nos encontramos que, en algunos casos, hay ausencia de la fundamentación del modelo que adopta el Instituto.

Encontramos que la didáctica técnica se ha ocupado de la educación instrumentalizada y guiada por métodos y formas establecidas para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se relacionan con el currículo. Esta mirada de la didáctica toma la planificación y el control de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje focalizado en la vigilancia de aspectos técnicos para la planificación de una instrucción que tendrá su fin en el aula de clase o en los contextos escolares.

Si bien esta es la manera hegemónica de los discursos didácticos, el proyecto se vale de autores que, a partir de sus ideas, nos invitan a pensar la educación y a relacionarla con la didáctica de una manera menos instrumentalizada, que estos autores denominan

didáctica formativa. A saber, Klafki (1986), con la teoría de la didáctica crítico constructivista; Larrosa (2009), con la educación como experiencia y Roth (1970) con el buen arte de la preparación de clase.

La didáctica técnica se reduce a modelos y estándares centrando el conocimiento en el docente, mientras que la didáctica formativa piensa en el ser humano como actor principal de su proceso de enseñarse y aprenderse, dado que toma en cuenta su capacidad para reflexionar, crear y manifestarse de forma crítica. De la didáctica técnica se despliega un maestro de la verdad y de la didáctica formativa un maestro del sentido. El maestro de la verdad se muestra hostil al relacionarse con los estudiantes, toma como vía de comunicación con el estudiante la nota, como resultado saltan a la vista estudiantes bulímicos, quienes lo único que hacen es recoger información para el examen. Por su parte, el maestro del sentido abandona los lugares comunes de la educación, permite la escucha, la palabra, la conversación y el error como parte del proceso de aprendizaje.

Metodología

Se tomó como referencia el enfoque hermenéutico y se desarrolló en dos momentos: uno, de carácter teórico-documental⁷ y, el otro, de análisis de los discursos de los docentes en formación. En el momento teórico – documental se analizaron las concepciones de práctica pedagógica, de la relación teoría práctica, de las didácticas, de la experiencia, de la práctica reflexiva y también antecedentes sobre investigaciones relacionados con la práctica pedagógica en el Instituto y el plan de formación. Este proceso se llevó a cabo a partir de la hermenéutica, siguiendo el proceso del círculo hermenéutico en sus dos dimensiones.

En la primera dimensión, nos acercamos a los textos a partir de unos presupuestos teóricos en los cuales descubrimos lo que subyace en los pensamientos de los autores que abordamos. Será el movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo, de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes (Dilthey & Ricoeur, citados por Hoyos, 2000:50). En la segunda dimensión construimos un “*corpus*

⁷ La investigación documental es un proceso de indagación en forma de espiral sobre el problema de estudio que se centra en el análisis, crítica e interpretación -hermeneusis- de documentos o textos escritos. Según Hoyos (2000:50), se trata de ir de la parte (unidad de análisis) al todo (fenómeno estudiado a través de la representación teórica).

textual” donde la parte la logramos comprender, reflexionar, modificar, a partir de la totalidad.

Como técnica para la recolección de la información se usó la entrevista. Como criterios para la selección de la muestra de docentes en formación debían cumplir con los siguientes requisitos: 1) Ser estudiantes de licenciatura en educación física, 2) Haber realizado las prácticas de los niveles V y VI, 3) Pertener o haber pertenecido a un semillero de investigación, y 4) Haber participado en proyectos de investigación. 7 estudiantes cumplieron los requisitos y esta fue la muestra seleccionada.

En el análisis de los discursos de los docentes en formación establecimos una relación que pasó por la subjetividad de nosotros como investigadores y la subjetividad de los docentes en formación como objeto de estudio. El análisis lo realizamos a partir de las entrevistas a los docentes en formación.

Resultados

Didáctica técnica

Una primera vía de acercamiento a la palabra Didáctica es la de su etimología. El origen de ésta procede de varias palabras. *Didásko*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. *Didásko* procede, a su vez, de *Didásk*, que hace referencia a la acción repetida (di) de sostener alguna cosa poniéndola a la vista de alguien (da), con la intención de que se apropie de lo que se muestra (sk). Así, desde sus orígenes, la palabra didáctica se relaciona con la transmisión de conocimiento y la instrucción. En los tiempos socráticos esta instrucción se evidenciaba en la forma en que los filósofos clásicos Sócrates, Platón y Aristóteles ejercían una relación de instrucción a través de la mayéutica, la dialéctica y el diálogo de discusión científica (Calderón & Gonzáles, 2006:6).

En la edad media se inician formas de trasmisión de conocimientos que coinciden con la aparición de los primeros monasterios, donde se crea la “regla de San Benito”, que contempla el uso del látigo, el calabozo y otros castigos. Esta forma de transmitir los conocimientos, en la que se acude a castigos físicos y psicológicos, pone al docente en el rol de instructor y castigador. Es el docente quien decide qué se hace y cómo se hace, y el estudiante sería, en este caso, un simple receptor de órdenes.

Por su parte, la educación caballeresca, como modo de instrucción, tiene sus inicios en el siglo XII y va hasta el siglo XVI. Se basaba en una concepción cristiana, que llevaría

entonces a los nobles a adquirir los principios morales como son la valentía, el honor, la fidelidad y la cortesía. Así pues, la historia, con sus condiciones sociales y políticas de la edad media, dan paso a que se den otras formas de educación e instrucción:

Los gremios, en donde los niños recibían instrucción de corte técnico, industrial y comercial por medio de talleres. Es allí donde surge el término aprendiz. Los escolásticos, como corriente teológica y filosófica en donde se enseñan las obras aristotélicas y obras de autores clásicos. Según Calderón (2002:16), a partir de los escolásticos, de la organización de gremios, del auge de la ciencia y la tecnología árabe y otras circunstancias, surgen las universidades europeas del siglo XIII.

Como se observa, tradicionalmente la educación ha enfocado el estudio de la didáctica a la forma en la que se transmiten los conocimientos, es decir, la forma de intervenir los procesos de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza la ejerce el docente y el aprendizaje, el estudiante. Esta forma de plantear la didáctica la convierte en una herramienta de uso técnico.

Ya en la Edad Moderna aparecen autores como Juan Luis Vives (1492-1540), Wolfoang Ratke (1571-1635), Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), Juan Federico Herbart (1776-1841) y quien es considerado padre de la Didáctica, Juan Amos Comenio (1592-1670). Estos autores fueron algunos de los que más han aportado al concepto de didáctica.

De la Edad Moderna nos llama la atención Ratke, quien propuso la utilización de la memoria y la repetición de los conceptos, la utilización de libros, la especialización de los maestros en un área en particular, la ausencia de la violencia, tal como los castigos corporales y el silencio por parte de los estudiantes (Calderón, 2002:21). Vemos pues que en esta propuesta Didáctica los individuos son simples receptores y repetidores de conceptos. A diferencia de las reglas de San Benito, Ratke propone la eliminación de los castigos corporales a los estudiantes, pero se velan por el silencio, lo que podría estar negando la interpelación y la creación mutua de conocimientos. Podríamos asumir el silencio exigido como una forma de castigo psicológico.

En este sentido, podríamos decir que las didácticas mencionadas se han ocupado del docente ya que priorizan la trasmisión de conocimientos y el modelo; tienden a la estandarización y centralización del conocimiento; a una interacción comunicativa en el aula, iniciada y mantenida por el docente; es unidireccional (Añez, 2003:1).

Reducir la didáctica a modelos, estándares y centrar el conocimiento en los docentes, es propio de una didáctica instrumentalizada ya que su preocupación es conseguir una técnica, una única manera de organizar las clases y de disponer los recursos, medios y actividades. Sería entonces seguir instrucciones para entregar el conocimiento.

Una didáctica cuya fundamentación epistemológica se apoya en el conocimiento técnico aplicado en la utilización de los medios y métodos didácticos para conseguir un fin, es propia de las didácticas que le apuestan a una racionalidad técnico e instrumental que responden a una cierta eficacia y eficiencia pedagógica tratado por las tecnologías cognitivas, y algunos la consideran excesivamente reduccionistas (Gallo, 2013:4).

Considerar reduccionistas a las tecnologías cognitivas es entender que la interacción que se teje entre el docente y el estudiante es de carácter unidireccional, ya que es el docente quien pone las pautas e impone las formas en las que se desarrollarán las clases. La técnica juega un papel importante en tanto que es un modelo a seguir, un guión, no hay cabida para la incertidumbre.

La didáctica técnica requiere de un tipo de docente específico que, según sus creadores, “deben tener unas características personales más o menos próxima a la imagen estereotipada del profesor ideal. Según este punto de vista, los profesores deben poseer unas determinadas cualidades personales y un conocimiento idóneo del contenido de la materia” (Porlán, 1993:80). Estos estereotipos son creados por la sociedad y deben obedecer a unos patrones específicos de comportamiento.

En este sentido, no se permiten docentes de cabello largo, vestidos de manera informal o que anden dando “malos ejemplos” en lugares públicos. Los docentes deben ser personas con muchos conocimientos específicos de una materia y que logren el “control” de grupo con facilidad. Una clasificación interna de la didáctica contempla la didáctica general, la didáctica diferencial y la didáctica específica (Mallart, 2001). Esta clasificación recoge los métodos y técnicas del proceso de enseñanza - aprendizaje que son entregados en la formación de los docentes y que los interpretamos como concepciones técnico – instrumentales, definidas así por Bonilla:

La concepción técnico - instrumental de la didáctica se ve reproducida en el campo de la Educación Física, particularmente en el caso de la formación universitaria de los licenciados, cuando se la asocia al conjunto de normas y procedimientos prácticos (ejercicios) para el aprendizaje de un determinado movimiento. (2001:5)

¿Qué consecuencias trae una concepción técnica - instrumental de la didáctica para la educación? La reproducción de métodos y modelos de instrucción generan relaciones de hegemonía entre el docente y el estudiante, pone de manifiesto la incapacidad de crear por parte del docente y conduce a una educación homogeneizadora en donde no hay lugar a la experiencia, donde todo está planificado y es predecible el resultado.

Didáctica Formativa

En la didáctica, que para este texto llamamos “didáctica formativa”, se piensa al ser humano como actor principal del proceso de enseñanza. Didáctica que ubica al ser humano como actor del proceso, con capacidad para realizar procesos de pensamiento propios, de reflexionar, de crear y de hacerse humano de una manera crítica. De acuerdo con Gallo:

La educación tiene que ver con el proceso de estructuración de la personalidad del individuo, tanto ser flexible, maleable, cambiante y con capacidad de auto-formación. Es precisamente partir de la relación con el otro, de la “ayuda” del otro, como se actualizan los modos de ver y de obrar, desarrolla la capacidad de expresión, de la individualidad, se despierta la capacidad de tener vivencias significativas, se potencia una acción responsable consigo mismo, con el otro y el mundo, se integra a una cultura y, a su vez, se transforma. (2005:2).

Abandonar los lugares comunes de la Educación para pensar la didáctica desde la capacidad que tienen los individuos de auto-transformación en la relaciones que se establecen en la vida, y no desde contenidos establecidos por un orden jerárquico, brinda la posibilidad de ser partícipes de nuestro propio aprendizaje y creadores de pensamiento. En la didáctica crítico-constructivista se dice plantea:

La enseñanza y aprendizaje se entiende como un proceso de interacción, como una relación mutua de enseñantes y alumnos y de éstos últimos entre sí, como un proceso en el que los alumnos han de adquirir, con la ayuda de aquellos, conocimientos y métodos de conocimiento, posibilidades de percepción, de configuración, de enjuiciamiento, de valoración y de acción cada vez más personales para enfrentarse de forma reflexiva y activa a su realidad histórico-social; esto supone que en dicho proceso alcanzan también la capacidad de continuar su aprendizaje. En los procesos entendidos de este modo, los profesores pueden y deben realizar constantemente sus propios procesos de aprendizaje gracias a las interacciones con los alumnos. (Klafki, 1986:69).

Implica abandonar los lugares comunes de la Educación, para situarnos en una mirada amplia del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que los conocimientos establecidos y las metodologías para acceder a ellos aparecen como una ayuda para este proceso, al igual que nuestra historia, la del docente y las relaciones que se establecen a partir de la vida de los que participan de este proceso, es decir, que esta interacción desatiende las órdenes jerárquicas que tienen escena en el aula de clase.

Pensar la didáctica, problematizando los lugares de la planificación y el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje, proviene del estudio y el análisis de reflexiones que han hecho diferentes académicos, como Klafki (1986), con la didáctica crítico constructivista; Gallo (2005), con su análisis de la didáctica desde la formación categorial; Roth, (1970); Rodríguez (1997); Larrosa (2008), con la educación como experiencia.

Pensar la didáctica desde este contexto hace aparecer al maestro y al alumno como seres en constante interacción y como actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. En estas teorías, el maestro como mediador del proceso no es quien posee el conocimiento final sino que posibilita que sus alumnos tengan sus propios interés para la elaboración de conocimiento mutuo que sirve para solucionar problemas; así, el alumno abandona su papel de receptor y se convierte en un ser que piensa y reflexiona frente a lo que pasa y lo que le pasa, con el acompañamiento de un maestro que se interesa por un saber de la vida más que un saber técnico. Según Klafki:

Una de las tareas principales de la enseñanza debe ser elaborar en ejemplos esclarecedores las distintas perspectivas de un problema, de una situación, de un proceso, de un acontecimiento y de un conflicto, así como los intereses y perspectivas que se expresan en ellos, e ilustrar las posibilidades de decisión y acción alternativas. (1986:66)

Partir desde un problema nos insinúa la posibilidad de renunciar a únicas formas de acceder al conocimiento, para analizar, decidir, pensar, en torno a una situación identificando varias vías de solución, lo que nos insta en un contexto más real y menos ficticio del aula de clase. Así, el encuentro de varias vías, caminos y formas para comprender una misma situación facilitará el acceso a un conocimiento que ampliará la mirada del alumno y la capacidad para tomar decisiones. El problema o situación de conflicto se generará en el aula o fuera de ella y afectará tanto al maestro como al alumno, quienes, en un acompañamiento mutuo y una interacción continua, realizarán procesos de pensamiento propios para resolverla. En el mismo horizonte Gallo plantea:

La mediación se convierte en un eje central para la formación categorial, pues el maestro es el mediador, permite que el otro se apropie de sí mismo, se transforme y se convierta en sujeto. En esta teoría de la formación, el maestro se debe apropiarse de un contenido, de tal manera que le reconozca el sentido que tiene y lo oriente con el fin de que, a partir de esa mediación, cobre un significado formativo. Es pues una relación dialéctica, en la que se trata de mediar entre las exigencias del mundo objetivo, que se expresa en el saber producido por la humanidad y que mediante la enseñanza y aprendizaje, el sujeto llegue a ser él mismo, se autorrealice, autodetermine, se-haga-sujeto y construya subjetividad. (2005:3)

Gallo (2005) toma como referencia la teoría de la formación categorial, en donde el maestro se apropia de su quehacer de manera menos instrumentalizada, domesticada y sesgada por contenidos ya establecidos que tienen un fin de conocimiento como información. La pregunta ¿Qué tipo de ser humano se está formando? Se relaciona, en gran medida, con los contenidos y lo que se hace con ellos. Se presenta, entonces, una situación a pensar en el alumno, en su contexto, en su vida y en la realidad que les acontece, de manera que los contenidos establecidos por cánones de enseñanza tradicional requieren de un proceso de pensamiento para lograr que el contenido se relacione con situaciones reales, con la vivencia y con la propia experiencia, acabando con los límites del aula de clase.

Así mismo Roth (1970:28), en *El buen arte de la preparación de la clase*, propone cinco aspectos clave para realizar una clase. El aspecto pedagógico se ocupa del contenido a partir de la pregunta ¿Qué es lo formativo del contenido que va a ser enseñado? Atiende entonces situaciones relacionadas con la vida. La presencia del maestro y del contenido en la clase se cruza con textos escritos por otros, no se atiende a esquemas de conceptos que hasta el momento solo tenían una intención de ser memorizados sin ningún análisis y ningún esfuerzo por parte del docente y del alumno.

La preocupación por lo formativo de los contenidos sitúa al maestro en una tarea de relación de los mismos, con las situaciones que vive el alumno, el momento de desarrollo en el que se encuentran, la reflexión y un abandono de ser un transmisor de conocimiento, para situar al alumno en situaciones desconocidas que inciten a nuevas maneras de ver una misma situación. Freire (Rodríguez, 1997:136) elabora los conceptos de enseñanza bancaria y enseñanza problematizadora. Mientras en la concepción bancaria, el educador “va llenando” a los educandos del falso saber que son los tenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de

captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. Con respecto al carácter formativo de los contenidos, Gallo sugiere:

Para intentar des-cubrir cuando un contenido tiene contenido formativo, es preciso hacer un giro (Kehre) y ver-a-través de esta perspectiva conceptual una nueva forma de concebir los contenidos; es pasar de aquellos que ponen el acento en una racionalidad objetivante, que como forma de pensar aleja al individuo de sí mismo en la medida en que el interés se concentra exclusivamente en la enseñanza de los saberes, hacia una nueva orientación formativa, que toque al individuo en el Ser, al sí mismo. (2005:5)

Los contenidos que tienen relación con la vida, que ayudan a tener bases para resolver problemas en la vida, a la circunstancia que se presentan cotidianamente, son los que tienen relación con la propia historia y la manera en que se posibilita que el alumno encuentre esta relación.

Siguiendo el hilo conductor de pensar la didáctica a partir de diferentes autores, encontramos que Larrosa (2009:14) se ha ocupado de pensar en la posibilidad de generar experiencia en el campo educativo. La experiencia es, en primer lugar, un acontecimiento "Que no soy yo", significa que es "otra cosa que yo", otra cosa "que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero" y esta se denomina como el "principio de exterioridad" o "principio de alteridad" o incluso "principio de alineación".

Esta exterioridad, o alteridad, o alineación, la tocamos con la pregunta por lo formativo con las situaciones, teorías, actividades, circunstancias, momentos, condiciones, entornos y escenarios que posibilitamos en la clase, para incentivar el sentir y el pensar. De conformidad con esta idea, Larrosa (2009) plantea que algo que no estaba ni en mis palabras, ni en mis ideas, ni en mis sentimientos, ni en mis representaciones, afecte las mismas, de manera que ellas cambien, como una alternativa de renovación, de estimular el pensamiento, la creatividad, la imaginación, el sentir, aceptando que a cada acontecimiento, la singularidad, la diferencia, tiene su participación:

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la

que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (Larrosa, 2009:13)

Así, el encuentro entre maestro y estudiante, pensado desde la experiencia, tendrá múltiples posibilidades, entre ellas una deconstrucción de la enseñanza como transmisión y exceso de información, para ocuparnos del ser que se está formando con sus múltiples vivencias, experiencias y maneras de estar en el mundo. No se configura entonces una única verdad y forma de estar en el mundo. Acudimos acá al pensamiento de Roth (1970), cuando nos plantea, en el aspecto antropológico, que la educación:

Exige del maestro un conocimiento del otro, saber de los estudiantes, ¿qué significa conocer a los estudiantes? Reconocerlos como individuos, reconocer la condición de ser humano, y sus capacidades, su carácter personal, su grado de desarrollo y su madurez, saber de la procedencia, de sus características sociales, económicas, reconocer las singularidades y reconocer las diferencias. Exige apartarse de la instrucción e integrar la perspectiva del ciclo vital humano: ser niño, joven, adolescente, adulto, hombre, mujer. La consideración por la autonomía y la dignidad del educando son imperativos éticos que se reflejan en el respeto a la curiosidad, al gusto estético del estudiante, a su lenguaje, a su inquietud, a sus propósitos, a sus motivaciones y a sus interpretaciones. Por ello, cuando el educador subvalora o subestima al educando o esquiva el deber de ponerle límites a su libertad o el deber de enseñar, realiza procesos transgresionales el significado del ser docente, es decir, vulnera el sentido de ser mediador de la humanización de éste la exigencia que tendrá que hacer de su quehacer el maestro para un conocimiento del otro. (Roth, 1970)

De esta manera, la didáctica formativa trasgrede los cánones de didáctica establecidos para generar una apertura a nuevas relaciones, a la pregunta, a la formación del ser humano a partir de las situaciones que se posibilitan en el aula de clase, lo que exige del maestro un abandono de la homogeneización de los estudiantes como seres acabados y receptores de información.

Maestro de la verdad y maestro del sentido

Toda educación se realiza a través de un tono personal del profesor, del sentido de su presencia en el mundo. Esta relación se traduce en un gesto, una palabra, una invitación, un silencio, algunas insinuaciones: meras insignificancias cuyas consecuencias alimentarán a veces una vida entera.

David Le Breton

Se opone acá la idea de un maestro de la verdad a la de un maestro del sentido.

El maestro de la verdad es un maestro de pereza y sometimiento, no incita a la búsqueda y fuerza la inculcación de un sistema en el que las formas son intercambiables, ya que sólo importan las formas que transitan por él. Colecciona verdades envueltas en contenidos inmutables, cristaliza el saber en dogmas cuyas soluciones se encontrarán cuidadosamente clasificadas. No incita a la investigación, tiene como finalidad la adquisición de una cantidad de saber, ignora cuánto puede él influir en la existencia de los estudiantes.

El maestro del sentido concibe su tarea como una iniciación, una formación del hombre. La enseñanza reside en una relación con el mundo, en una actitud moral, apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo; tiene como finalidad en cuanto al saber, el saber-ser: un saber-sentir, un saber-degustar el mundo, es decir, una apertura del sentido y de los sentidos en la cual el alumno mismo se convierte en artesano. (Le Breton, 2000, 2010). Así, en el estudio encontramos que entre los docentes que asesoran la práctica pedagógica hay ambos “tipos” de maestros. Claro que hay matices, pero presentamos los extremos con la idea de problematizar el rol de ellos en el proceso educativo.

El maestro de la Verdad

Ilustra muy bien la actitud del Maestro de la Verdad el siguiente relato de un estudiante, a quien el profesor supervisa su sesión de práctica docente:

La presencia del asesor es una manera muy incómoda, me siento observado. No puede la incertidumbre habitar mi clase, casi que no puedo permitirme hacer cosas nuevas, fuera del guion de la clase. Fue muy duro porque no fue acompañamiento sino vigilancia y maltrato por parte del asesor. Situaciones como los gritos, las falta de comunicación, la interrupción de mis

intervenciones y lo que hizo el asesor fue callarme y gritarme delante de los chicos. Que esté el asesor mirándome desde un rincón de la cancha, hace que no me pueda concentrar y compenetrar más con el grupo. Hace, además, que los chicos a los que les estoy orientando la clase se dispersen y tengan su atención en el asesor. (Relato)

El maestro de la Verdad impone el saber técnico sobre la experiencia del estudiante ¿Qué es lo que le confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está su fuente de autoridad? Estas preguntas, planteadas por Steiner (2004:11), nos remiten de inmediato a dudar de la enseñanza unidireccional y, más aún, a legitimar la autoridad que se le entrega a un maestro para que entregue un saber sin que él mismo no reciba algo por parte del estudiante, pues como lo plantea Steiner, la educación es “idealmente, un proceso de intercambio”.

En su relato, el estudiante menciona, por ejemplo, como el asesor lo “regañó” en presencia de sus alumnos, porque, al parecer del docente, lo que hacía el estudiante estaba “mal hecho”. El “mal hecho” obedece en este caso, a que el estudiante no repite de manera automática lo enseñado por él, pues tiene otras miradas sobre el saber enseñado ya que pertenece o a semilleros de investigación o trabaja en sus propios proyectos y esto lo lleva a hacer otras lecturas. El docente no valora los conocimientos adquiridos por el estudiante y deja de lado las experiencias de los estudiantes a los que asesora para imponer sus formas y métodos. Los estudiantes quedan a merced del docente, que es quien “posee el conocimiento”. El docente se convierte en una autoridad y es quien administra el poder. La inteligencia del profesor se impone a la inteligencia del alumno, lo empuja a aprender, lo funde en su molde. Acompaña al alumno, lo despierta al mundo, camina sobre el camino del otro, sin obligarlo jamás a despojarse de sí mismo (Le Breton, 2010:28).

No estoy de acuerdo cuando el asesor llega y nos pregunta ¿qué estás haciendo? y si no está como él dice, hay que cambiarlo. En ese sentido considero totalmente errónea la observación, porque lo que él está pretendiendo es que yo actué como él piensa. No me da la oportunidad de que yo experimente en ese medio y que me dé cuenta con mi accionar lo que debo cambiar. (Relato)

Se regala la receta de conocimiento universal, conocimiento que está en los libros y en la internet. El alumno se sitúa en condición de receptor, de escucha pasiva. Una receta para llevar a cabo, sin oportunidad de alterar las mediciones que se le dan a la palabra, a los

contenidos, a los objetivos de la clase y a los lineamientos a seguir. Cabe aquí convocar a F. Nietzsche (García, 2011:88) quien plantea:

No existen verdaderos educadores, pues los que hay no están educados ellos mismos; sólo transmiten conocimientos que nada tienen que ver con ellos mismos, les falta la experiencia de conectar los libros con la vida; además, los profesores y catedráticos universitarios no son el mejor medio para una educación superior en general, por la contentadiza superficialidad que los caracteriza, por la falta de rigurosidad, la ausencia de pathos; pululan los especialistas en humanidades fragmentarias, eruditos jorobados, técnicos en la momificación, disecadores de la cultura.

Un maestro de la verdad utiliza el regalo de conocimiento, que le ha sido entregado por otros, para pensar el encuentro con los estudiantes a partir del formato establecido. La posibilidad de que pasen cosas nuevas con él o con los otros, o entre otros, es desaparecida por la superficialidad de la receta y de los pasos a seguir, un docente que se afirma en el conocimiento que otros han construido.

En la práctica mis iniciativas fueron arrojadas al olvido. Con mi diario de campo, el cual empecé a hacerlo en forma de cuento y al asesor simplemente no le pareció, no me lo dijo directamente, pero en la nota se vio reflejado el descontento. El docente me presionaba mucho para que yo les estuviera recordando a las chicas que yo tenía el poder con la nota, eso no me gustó. (Relato)

La nota como única vía de comunicación entre el docente y el estudiante

¿Cómo podríamos entender la nota como vía de comunicación? Como lo menciona Bain (2004:44), “Los motivadores extrínsecos dañan los intrínsecos” ya que utilizan la recompensa (nota) y cuando ésta media el proceso educativo, y se quita, tiende a desaparecer la motivación intrínseca. La incapacidad de apertura del profesor para acercarse al estudiante lo sitúa en una única vía de comunicación: instrumentalizada y orientada por parámetros de medición que ausentan las iniciativas y las posibilidades.

Menciona el estudiante que en la práctica el docente asesor utilizaba la nota como forma de presión y pretendía que así mismo fuera utilizada por él, al decirle que les recordara a las estudiantes que debían hacer las cosas de cierta forma o, de lo contrario, se vería

reflejado en las notas. Estas formas de utilizar la nota hacen que los estudiantes hagan las cosas por una nota y pierdan rápidamente el interés.

Los asesores generalmente lo que hacen es observar, ellos van y toman sus notas, y al final de las clases, nos abordaron, nos llamaba y nos hablaba sobre algunos puntos específicos como manejo de grupo, orientaciones sobre cómo dividir el grupo para que nos escuchara mejor, pero generalmente, es observación y apuntes en el diario de campo.
(Relato)

Un maestro de sumisión no incita a la investigación. Obliga a imponer un sistema que se inscribe en una vía única, indiferente a su personalidad. Ignora la influencia que tiene sobre la existencia de los alumnos (Le Breton, 2010:29). Al respecto, menciona un estudiante:

Lo que se ha evidenciado es que los centros de práctica, inmediatamente uno llega, le dicen cuál es el Plan Integral de Área. Piden adhesión a él. En las instituciones educativas sí hay que seguir unos parámetros, y nosotros, como practicantes de la V y de la VI, [niveles de práctica] tenemos que adherirnos a ese Plan Integral de Área. (Relato)

En este caso, algunos docentes asesores de práctica no hacen nada y dejan que se imponga el sistema y no permiten que los estudiantes propongan. Incluso respaldan a los centros de práctica.

El conocimiento confinado por un sistema que se impone a la singularidad de los estudiantes desde los lineamientos curriculares, para intervenir en la práctica (contenidos, metodologías, formas de evaluar y temas por grupos), anclados a una base estable, sin movimiento y sin posibilidad de explorar, responde a un uso de la didáctica técnica y a un acompañamiento de un maestro de la verdad. Además, un maestro de la sumisión examina con la mirada al estudiante, buscando descubrir sus faltas. Algunos docentes asesores asisten a los centros de práctica buscando los posibles “errores” que puedan tener los estudiantes. Ellos, que con su obstinada presencia coartan la creación, la incertidumbre, vigilan y no emancipan, dejan al estudiante prácticamente mudo, dado que se debe, casi siempre, ceñir al guion de la clase.

Nunca me salí de la parte tradicional, no porque estuviera, o no, en desacuerdo, sino que me parece práctico, que era fácil, que uno no se enredaba; entonces yo lo hacía así, como me lo decían. (Relato)

La constitución de un sujeto acrítico e irreflexivo

Se trata de una educación que domestica a los hombres, e instrumentaliza la enseñanza para moldear las conciencias, y que se somete dócilmente a los fines políticos y económicos (García, 2011:87). La partitura está dada, hay un margen mínimo para poder moverse dentro de ella; desde el momento en el que nos encausan por un camino se deja a la orilla y atrás los momentos de reflexión y crítica, nuestros cuerpos son sometidos a intereses extrínsecos que desconocen nuestras potencias, nuestros gustos, nuestras experiencias y así mismo desconocemos la de nuestros estudiantes.

En este sentido, podemos considerar que:

La racionalidad técnica comporta una visión de la práctica educativa como una actividad profesional regulable por directrices precisas de educación. Aceptar este presupuesto, más allá de una consideración crítica que lo cuestione como inviable en educación, puede suponer un subterfugio, presuntamente liberador de ansiedad, en la medida que el profesor espera que tales directrices técnicas pueden proporcionarle la resolución de los problemas que debe resolver en su práctica educativa. (Bárcena, 1994:54)

El maestro de la verdad se preocupa por la estructura de la clase para la transmisión de conocimientos, la teoría como referente para estar con el estudiante y deja de lado la experiencia, poniendo la técnica y entregando las partituras para el desarrollo de las clases.

El Maestro de Sentido

El siguiente relato nos sirve como introducción a la presentación de lo que significa ser un Maestro de Sentido

Por parte del asesor, se deja abierta la posibilidad para que uno estructure y genere sus propios procesos. Nos incitaba a hacer propuestas alternativas diferentes de las clases tradicionales. La intervención gira en torno a su interés y a su pensamiento. (Relato)

El maestro de sentido es un provocador del pensamiento del otro, a partir de conservar cierta distancia entre lo que sabe y lo que el alumno encontrará, valora la diferencia de sus alumnos como parte de la vida, acude al silencio para propiciar que el alumno sea partícipe del mundo de manera creativa, se presenta como mediador en el proceso de enseñanza, sin tratar de dar una última palabra para designar una única forma de hacer las cosas. De esta manera da la posibilidad al alumno de descubrir maneras de actuar ante las situaciones que se le presentan, admite el error como parte de la formación del alumno y acompaña los procesos de transformación, sin generar juicios de valor o encasillarlo para que actué de una manera determinada.

El asesor apoyaba mis propuestas, inclusive me daba ánimo y me proponía actividades que me parecían que eran acordes a mi modo de ver la educación. El acompañamiento fue de comunicación, de apoyo, de diálogo, de pensar las clases para resolverlas situaciones juntos. Ideas e inquietudes frente a la singularidad, a la experiencia y a la autonomía para el desarrollo de la clase de Educación Física, eran compartidas.
(Relato)

Así mismo, se deja afectar por los intereses de su alumno, de manera que el encuentro es una excusa para pensar juntos, para crear situaciones; aquí no se impone la experiencia de uno sobre el otro, se comparten dudas y, así mismo, se dan soluciones efímeras, que hoy serán de una manera y mañana de otra, como parte del cambio en el proceso de interpretación. Refiere un alumno:

El acompañamiento fue de comunicación, de apoyo, de diálogo, de pensar las clases para resolverlas situaciones juntos.

De esta manera, el maestro abandona su papel de simple instructor para posibilitar el aprendizaje y la construcción de conocimiento juntos, la elaboración mutua de conocimiento permite al estudiante expresar sus interés, sus gustos y sus inquietudes ante situaciones que el maestro creía resueltas.

Hicimos una unidad didáctica muy diferente, muy rara, pero bacano. Era algo así como un dispositivo. La unidad tenía metodologías, escenarios, escenas, tipos de relaciones, formas. Varios materiales. Yo simplemente juntabas tal con tal, esta con esta, entonces quiero esta forma

metodológica, entonces quiero este tema, este contenido. Uno justifica lo que elije. Y se hacía bajo el apoyo mutuo. (Relato)

Aparecen como ayuda para resolver problemas entre el maestro y el alumno, la música, el arte, la literatura y la propia vida, las cuales brindan herramientas para generar puntos de encuentro entre el texto y la clase. El encuentro, mediado por la experiencia de cada uno, sin acudir a cánones establecidos por la edad, el sexo o el nivel de formación en el que se encuentra el estudiante, las vivencias de cada persona constituyen una forma de ser y de estar en el mundo y las estructuras de una clase le suenan de una manera distinta a cada uno; esos contenidos lo conectan con múltiples situaciones que el maestro escuchará atento.

Lo que me inspiraba para una planeación era un párrafo de algún autor, una frase, una carta, o un hecho de la clase anterior o una palabra de ellos o una petición que ellos la hacían de forma de evadir la clase. Por ejemplo, decían a profe haga clase de relajación para que durmamos un ratito, yo la hacía pero no para dormir si no que le anexaba alguna intención formativa. Muy satisfactoria cuando los estudiantes me decían profe usted nos pone a pensar, no ve la Educación física como correr y correr. Importantísimo en las planeaciones para mí la relación con la vida, con el afuera con sus vivencias con su singularidad. (Relato)

Un maestro de sentido considera que los estudiantes deben pensar por sí mismos, para provocar en el alumno oportunidades de decidir, de buscar soluciones, de enseñar a pensar a partir de varios caminos; ya no hay un acto de memorización de conceptos y definiciones, este acto es reemplazado por la palabra, la escucha, la conversación, la creación, la comunicación, el apoyo; es así como se constituyen nuevas formas de estar en el mundo; de esta manera, el maestro de sentido ayuda al otro a comprender las situaciones que le acontecen. Esta comprensión está mediada por la lectura que cada estudiante hace de ella, por eso no existirá en este proceso una sola forma de interpretar lo que pasa, ya que cada quien actuará y encontrará sus propias relaciones.

Cuando empiezo a salirme de los esquemas de los formatos, veo que planear no se vuelve tedioso, planear es un acto valido, importante, porque es una base que se tiene para enfrentarme a un grupo, pero que en realidad nunca va a determinar que eso sea lo que vaya a ser. Yo me salía del formato y le incluía imágenes, textos, lecturas poéticas y todo lo que me sirviera para contextualizar. (Relato)

Ahora, la forma estructurada de la clase desaparece; los contenidos, las metodologías y los objetivos a cumplir ya no guían la manera como se llevará a cabo la clase, ocupan un segundo lugar, primordialmente se encuentra la relación con la vida, con lo que le acontece al estudiante con lo que aún no descubre. Esta situación presenta como una oportunidad para que el alumno confiara en sí mismo, aceptando el error como parte del proceso de encontrarse consigo mismo y con las formas que ha cada cual le serán útiles para llevar a cabo su labor.

Conclusiones

Maestro de la Verdad vs Maestro de Sentido

Como resultado de este estudio, con relación a las actitudes de los maestros –Verdad vs Sentido– se puede inferir:

La didáctica técnica se reduce a modelos y estándares, centrando el conocimiento en el docente. En esta, se condena a los alumnos a ser meros receptores pasivo, anulando así su creatividad y pensamiento crítico.

La didáctica formativa piensa en el ser humano como actor principal de su proceso de enseñarse y aprenderse, dado que toma en cuenta su capacidad para reflexionar, crear y manifestarse de forma crítica.

El maestro de la verdad se vale de la didáctica técnica y teje la relación con los estudiantes a partir de modelos y métodos instrumentalizados, dejando de lado el verdadero sentido de la educación, ya que solo se dedica a entregar conocimientos.

El maestro de sentido se vale de la didáctica formativa y abandona los lugares comunes de la educación, escucha a sus estudiantes, les cede la palabra, propicia la conversación y el error lo toma como parte del proceso de enseñarse y aprenderse.

Aportes de la investigación

Este estudio nos brinda la posibilidad de contrastar un debate académico con la realidad de la enseñanza de la educación física actualmente, en un contexto específico. Los docentes en formación elegidos como muestra para el estudio –que, asumimos, tienen un pensamiento crítico frente a la actitud del docente, dada su trayectoria en investigación–

a través de sus relatos – los “extremos”, algunos de ellos citados en este informe para ilustrar el problema, nos dejan ver cómo prevalecen actitudes consideradas como anacronismos en la enseñanza e incluso las reclaman muchas veces desde las mismas instituciones educativas y las impone el Estado a través de sus normas. El maestro de sentido en la escuela aun es objeto de resquemor.

Referencias

- Añez E, Becerra R, Bousquet M (2003). Tendencias didácticas actuales: modelo alostérico y crítico. *Papel de Trabajo*, 4:1-17.
- Bain K (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. España: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Bárcena F (1994). *La práctica reflexiva en educación*. España: Editorial Complutense
- Bonilla CB (2001). Concepciones en torno a la didáctica de la Educación Física. *Kinesis*, 9:4-9.
- Calderón K (2002). *La didáctica hoy. Concepciones y aplicaciones*. Costa Rica: EUNED.
- Calderón H, González EM (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio de los espacios dialogantes. *Unipluriversidad*, 6(1):1-7.
- Carlino P (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti A (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36):145-51.
- Gallo LE (2005). Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24(1):1-12.
- Gallo LE (2013). *Didácticas de la educación corporal: el buen arte de la preparación de clase*. Medellín: Universidad de Antioquia, CODI.
- García CE (2011). Educación corporal o el preludio del valor superior del cuerpo. En LE Gallo (Ed.), *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal* (pp.63-104). Medellín: Funámbulos.

- Hoyos C (2000). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre la construcción de estados del arte como importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.
- IUEF Instituto Universitario de Educación Física. *Acuerdo de Consejo de Instituto 22-02-2005. Por el cual se reglamenta la asesoría de la Práctica Pedagógica en los niveles V al X del plan de formación 1694 de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia: El Instituto.
- Klafki W (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista de Educación*, 280:37-79.
- Larrosa J. *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona.
- Larrosa J (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: C Skliar, J Larrosa , *Experiencia y alteridad en educación* (p.13-49). Argentina: Homo Sapiens.
- Le Breton D (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11(2):35-42.
- Le Breton D (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Mallart J (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En: N rajadell, F Sepúlveda, *Didáctica general para psicopedagogos* (pp.25-60). España: UNED.
- Porlán R (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- Rodríguez M (1997). Pedagogía crítica y didáctica crítica . En: M Rodríguez, *Hacia una didáctica crítica* (pp.123-46). Madrid: La Muralla.
- Roth H (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *Revista de Educación*, 1:26-36.
- SUE Sistema Universitario de Extensión (1996). Medellín, Colombia: Departamento de comunicaciones de Secretaría General.
- Steiner G (2004). *Lecciones de los maestros*. México D.F.: Siruela.
- UdeA Universidad de Antioquia (s.f.). *Vicerrectoría de Extensión*. Portal Web