

# CONSIDERACIONES ACERCA DE LA CONSTITUCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES<sup>1</sup>

María Loreto Nervi Haltenhoff<sup>2</sup>

Hugo Nervi Haltenhoff<sup>3</sup>

---

## Resumen

El artículo es resultado de la reflexión final, sin carácter conclusivo, del proyecto de investigación “*Los saberes del profesor: análisis de los contenidos de la formación pedagógica de los docentes*” (SOC 04/25-02) del Departamento de Investigación, dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile.

Consiste en un análisis de la reflexión pedagógica contemporánea, la eventual científicidad de la Pedagogía y sus derivaciones para la formación profesional de nuestros docentes. Sobre la base de una revisión bibliográfica actualizada sobre la temática en estudio, concurren en este análisis las aportaciones de ocho expertos nacionales consultados, quienes, resultante de su vasta experiencia en el campo de la historia y del desarrollo de la profesionalidad docente, entregan sus reflexiones acerca de los desafíos que enfrenta la transformación de la formación de los profesores en la compleja sociedad de hoy.

Hacia el final del artículo, se anticipan algunas dificultades a superar en términos conceptuales y metodológicos, acerca de la constitución del saber pedagógico de los docentes y de la identificación de sus competencias profesionales.

**Palabras clave:** científicidad de la Pedagogía, saberes pedagógicos, competencias profesionales.

## SOME CONSIDERATIONS ON THE CONSTRUCTION OF PEADAGOGICAL KNOWLEDGE OF TEACHERS

### Abstract

This article is the result of a final, though not conclusive, reflection of a research project “*The Knowledge of the teacher: Analysis of the teacher training contents*” (SOC 04/25-02) Research Department, Vice-chancellor’s office of Research and Development, Universidad de Chile.

The paper is an analysis of contemporary teaching reflections, the plausible scientific character of pedagogy and its consequences for professional teaching and training. On the basis of an updated bibliographical account, the contributions of eight consulted Chilean experts support this analysis. Their vast experience in the field of the history and development of the teaching profession is brought together, as well as their thoughts in relation to the challenges facing teacher training transformation in today’s complex society.

Towards the end of the article, both conceptual and methodological difficulties are anticipated to be solved regarding the construction of teachers’ knowledge and the identification of their professional competencies.

**Key words:** Scientific status of Pedagogy, Pedagogical knowledge, professional competencies.

## Introducción

A lo largo de este proyecto<sup>4</sup> se ha dejado constancia de la complejidad y multidimensionalidad del territorio investigativo en el que nos encontramos. Complejidad que se debate entre dilemas y tensiones, ocasionadas por una extremada demanda social y una escasa capacidad de la pedagogía para responder a los requerimientos humanos -sin límites- de educación de calidad para todos.

Paradójicamente, la profesionalidad docente resulta una herramienta estratégica para el desarrollo de los pueblos y, aún así, en opinión generalizada, sigue teniendo un reconocimiento social precario y sigue siendo una actividad subvalorada cultural y económicamente; sobre-exigida, sobre-demandada e incapacitada desde los criterios curriculares actuales de formación profesional y desde las pautas institucionales que organizan el desempeño laboral para responder a demandas de tan distinto origen, nivel y dificultad.

Nuestros expertos consultados<sup>5</sup> hacen referencia a ello; concientes de estar frente a una clara situación de crisis de la profesionalidad -entendida como crisis social que afecta a la mayoría de la población con derecho a la mejor educación- responden con extrema generosidad, desde sus propias lógicas, experiencias, trayectorias profesionales y urgencias contextuales a los dilemas que les solicitamos nos ayudaran a esclarecer.

El primer dilema que queda en evidencia es la problemática de la complejidad de la pedagogía desde el punto de vista de su configuración epistemológica - a lo cual ya nos referiremos - y desde su realización práctica -una puesta en acto, señala Cristián Cox- que, además, tiene escasos niveles de control efectivo, dadas sus características esenciales de inmediatez y espontaneidad.

Lo anterior, nos obliga a abordar las dificultades que supone la conceptualización de la pedagogía como campo disciplinario, desde un aparato cognitivo capaz de aceptar y comprender, valorar desde la precariedad de las realizaciones humanas la complejidad de los fenómenos sociales, tolerar la incertidumbre, hacernos cargo de nuestra ignorancia y avanzar en la búsqueda.

Un problema complejo no puede sino ser comprendido desde la amplitud y profundidad de lo que se ha denominado el paradigma del pensamiento complejo, vastamente desarrollado por Edgard Morin, Matthew Lipman y otros autores, y que viene a complementar la epistemología sistémica, posibilitando un método de construcción de saber que considera el entretrejo de las partes, la construcción de relaciones, la incertidumbre, el cambio y el caos. Tal como lo describe Tobón<sup>6</sup>, basándose estrictamente en Morin, "el pensamiento complejo constituye un método de reconstrucción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico; o sea, interpretativo y comprensivo, retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación. (...) consiste en una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, donde se entretrejen las partes y elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición y complementación, dentro de factores de orden y de incertidumbre".

Desde una concepción metacognitiva, Lipman<sup>7</sup> agrega que el pensamiento complejo es aquel que, además, es conciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Por ello, "El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y su punto de vista. (...) Conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen".

Desde la complejidad abarcadora de esa óptica, trataremos de dilucidar los ámbitos, niveles y espacios que ocupa la pedagogía y su configuración epistemológica, de acuerdo a lo señalado por nuestros expertos consultados. Y, en la línea señalada, intentaremos, en consecuencia, referirnos a nuestros propios puntos de partida y a nuestros propios procedimientos, teniendo en consideración los dos ejes temáticos principales sometidos a consulta, vale decir:

- acerca de la cientificidad de la Pedagogía y
- acerca de los contenidos de la formación pedagógica de los docentes

## Acerca de la cientificidad de la pedagogía

Al efectuar las consultas consignadas en la investigación se pretendió, entre otros objetivos, dilucidar, junto a nuestros expertos, si frente a la problemática del estatuto de la pedagogía estábamos pisando los territorios de un campo científico o, si por el contrario, nos ubicábamos en un gran espacio social comprometido con un hacer educativo, una práctica institucionalizada regida por un instrumental técnico operativo regulado por una cierta, pero importante, presencia de normas éticas, normas procedimentales y contenidos ideológicos emanados de la teoría educativa en boga y de los recursos administrativos y de gestión del sistema educacional y político.

La pregunta sobre la posibilidad de la pedagogía de ser considerada como una disciplina científica no resulta banal a la hora de definir la naturaleza y carácter de la formación que deben o debieran recibir sus cultores, es decir, sus profesionales y estudiosos. Al respecto, Lourdes Montero<sup>8</sup> dice que hay que preguntarse, desde los problemas de fondo, sobre la necesidad e incidencia de la deconstrucción y reconstrucción epistemológica y disciplinaria en los temas de la formación profesional y su resultante en la práctica educativa.

Seguendo a Toulmin, Lourdes Montero señala que “la preocupación por la legitimación epistemológica de un campo disciplinar está indisolublemente unida a sus posibilidades de influencia en la práctica profesional como las dos caras de una moneda...” (pág. 13).

Toulmin<sup>9</sup> señalaba que toda empresa bien estructurada presenta esas dos caras: se puede concebir un saber como un campo disciplinario; como una tradición de procedimientos y técnicas para abordar problemas teóricos o prácticos o concebirla como una profesión, con un conjunto organizado de instituciones y roles humanos, cuya tarea sería aplicar o mejorar esos procedimientos y técnicas. Este autor señala que una vez que se comienza a tratar el desarrollo disciplinario y el desarrollo profesional como aspectos alternativos de la misma empresa, separamos la historia interna de la vida de las ideas de la historia externa de la vida de los hombres, al precio de una excesiva simplificación.

Consecuentemente, las preguntas de esta indagación responden a un criterio de complejizar el problema abordado, integrando en él todos los aspectos concurrentes -los más importantes a lo menos,- desde las debilidades históricas identificadas en la primera parte de esta investigación, hasta la reapertura del debate de expertos, que quedara inconcluso, acerca de la cientificidad de la pedagogía y las consideraciones que despiertan las demandas sociales contemporáneas a la educación.

Una vez realizada esta importante aclaración introductoria, debemos señalar que nuestros expertos consultados reconocen la complejidad del asunto en estudio y la necesidad de definir la especificidad del campo de estudio de la pedagogía. Especial referencia hacen, en su mayoría, a la urgencia de revisar las nuevas relaciones que puede establecer la epistemología contemporánea con la pedagogía, a la necesidad de reconocer en la pedagogía su carácter científico y desde allí elevar la condición cultural de la profesión, su status académico, su reconocimiento social y, sobre todo, mejorar la efectividad de su acción, como lo expresa con especial entusiasmo Iván Núñez. Pero, junto a ello, los expertos, a la luz de los nuevos referentes epistemológicos de fines del siglo pasado, señalan la obligación de definir el tipo de ciencia frente a la cual nos situamos y, desde este punto de vista, se insiste en la necesidad de provocar un quiebre con la hegemonía del paradigma científico positivista y la preeminencia de los métodos experimental y/o cuasi experimental aplicados tradicionalmente a la construcción del saber pedagógico, para abrirse a una pluralidad de métodos que puedan integrar las búsquedas cuantitativas tradicionales, con las aproximaciones cualitativas, que permiten los enfoques hermenéuticos interpretativos. Coinciden en esta posición, muy enfáticamente, casi todos nuestros expertos, especialmente, Julia Romeo, Nolfia Ibáñez, Alicia Villena, Luis Flores y Teresa Segure.

En especial, Luis Flores y Alicia Villena, aportan reflexiones muy trascendentes en virtud de las nuevas conceptualizaciones de ciencia que aporta la epistemología de fines del siglo XX, la que permite la apertura a nuevos problemas de investigación, postula la idea de una “racionalidad abierta,”

según Bachelard, destituye la hegemonía del método, siguiendo los trabajos de Feyerabend, acepta el abordaje de objetos-sujetos complejos de investigación y reconoce en la pedagogía una disciplina compleja y relacional. En consecuencia, los problemas pedagógicos, de acuerdo a su especificidad, deben ser abordados con una pluralidad de métodos.

Para la Profesora Gysling, desde una opción más resolutive, la deseabilidad de concebir a la pedagogía como disciplina científica, se transformará en una realidad cuando el docente sea capaz, efectivamente, de allegar conocimiento científico y utilizar con solvencia los datos de la ciencia en el proceso de toma de decisiones que conlleva la práctica del enseñar y del aprender conocimientos; siendo los docentes, además, capaces de inducir el ejercicio de someter tales conocimientos a juicio valorativo. Desde ese punto de vista, Gysling hace especial referencia a la necesidad de que el quehacer pedagógico se funde en un saber experto, de fuerte base de evidencia científica, con cierta capacidad de generalización y que establezca diálogos interdisciplinarios fructíferos con las más modernas investigaciones en el campo de la indagación sobre el aprendizaje de conocimientos específicos y el desarrollo del juicio moral.

Esa mirada al problema apoya y celebra la noción de construcción de conocimiento complejo, el cual parte de la idea de la epistemología contemporánea, que sostiene que ninguna ciencia se basta a sí misma y que se debe hacer uso, naturalmente, a préstamos disciplinarios -"raptus"- según Umberto Eco- de origen diverso, cuando estos colaboran en la comprensión de aspectos del fenómeno abordado y son susceptibles de ser aplicados con éxito. Especial énfasis pone la Profesora Gysling en las investigaciones sobre aprendizaje de contenidos específicos.

Otro elemento que resulta de capital importancia, especialmente para la profesora Nolfia Ibáñez, es el reconocimiento de la condición de temporalidad e institucionalidad de la pedagogía. En efecto, la actuación pedagógica y sus posibilidades de investigación, necesariamente están condicionadas por el contexto socio-histórico e institucional en que la idea de pedagogía se define. Respecto de ello, Maurice Tardiff<sup>10</sup> señala que es evidente que la pedagogía no es una categoría inocente o una idea neutra. Por el contrario, es portadora de cuestiones sociales importantes e ilustra las tensiones y los problemas de nuestra época que están vinculados a la escolarización de masas, a la profesionalización de la docencia y a una idea social y culturalmente construida, en la que participan valores, creencias e ideologías. Por ello, dice Tardiff, si la pedagogía sigue siendo un "oficio moral" de normalización social no se trata de una idea que pueda definirse solo desde parámetros racionales, lógicos y científicos tradicionales. Ello obliga a la reflexión ontológica, ideológica y ética.

Ibáñez profundiza esta idea, sosteniendo que las características del "oficio moral" de Tardiff cambian según el contexto histórico-institucional en el que nos situamos y, por ello, la idea de pedagogía que se sustente variará según las disposiciones políticas, ideológicas y morales que la sociedad y sus instituciones determinen para la formación de sus generaciones jóvenes. De estas determinaciones dependerá, en gran medida, lo que reiteradamente ocurra en las aulas escolares, durante los largos años de escolarización, de acuerdo a las formas de interacción social dadas y esperadas, los conocimientos seleccionados para su apropiación, las formas de enseñanza que se privilegien y las normas y valores actuados en la inmediatez y, a veces, con la impredecibilidad de la relación pedagógica.

Esta temática va a abrir un gran debate entre nuestros expertos, relativo a la capacidad de generalización que tendría la ciencia pedagógica versus su inherente contextualización socio-histórica y el particularismo, que le impediría lograr construcción de conocimiento científico de relativa validez general y validez temporal. La construcción de conocimiento científico en pedagogía se debate entre el particularismo de sus hallazgos y la posibilidad de generalización de sus saberes.

Hasta aquí, se ha dejado en evidencia que la posición general de nuestros expertos consultados se muestra a favor de la conceptualización de la pedagogía como disciplina científica, por razones debidas a las inmensas complejidades que debe afrontar en esta época de extremas demandas por

escolarización, por razones institucionales de carácter universitario, que desde la academia buscan el desarrollo y legitimación de sus disciplinas pero, por sobre toda otra consideración, por una búsqueda de elevación y mejoramiento sustantivo de la formación de sus cultores y profesionales.

Sin embargo, Cristián Cox se muestra un tanto reticente a esta indagación teórico-epistemológica; desde luego, no niega su validez y el aporte que pueda significar para la determinación de las competencias profesionales de los docentes, pero sus reflexiones más importantes y agudas las instala en el campo de las urgencias que demandan la acción y la práctica pedagógicas. Para él, la pedagogía cobra su valor supremo en su capacidad de constituirse en una puesta en acto, en ser valorada fundamentalmente en su dimensión práctica, en su capacidad de operar con éxito, superando los riesgos propios de la inmediatez de los requerimientos y demandas sociales, recurriendo a aquello que se ha denominado como la sabiduría de la práctica.

Desde luego, esta visión comporta una nueva reflexión para ubicar el significado más profundo de lo que implica la conceptualización de un campo de estudios y su derivación a un campo profesional que, sin negar el valor de la reflexión teórica, focaliza sus preocupaciones en los problemas inherentes a su realización práctica, es decir, en las dimensiones de las realizaciones operativas.

En términos de Tardiff<sup>11</sup> y el grupo de Tochon, Perrenoud, Lessard y Shulman, entre otros connotados investigadores, se trata de una reconceptualización de lo que se ha denominado la tecnología del trabajo pedagógico, concepto que toma significativa distancia de la idea de la pedagogía como mera técnica de aplicación de formatos preestablecidos de enseñanza, generalizada en los años 60 y en las décadas siguientes.

Aquí se trata de ubicar el espacio de la pedagogía, preferentemente, en el plano praxeológico del trabajo docente y de su organización eficiente, sin abstraerse, desde luego, de sus dimensiones ontológicas y éticas ni de sus condicionamientos contextuales e institucionales. Pero el énfasis de esta conceptualización se juega en la puesta en práctica de todos los elementos, tangibles e intangibles, que hacen posible que los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurran. La pedagogía es vista principalmente desde la perspectiva de la labor docente que, como todo trabajo, conlleva también una tecnología organizativa de los espacios, recursos y tiempos que hacen posible la concreción de determinados resultados.

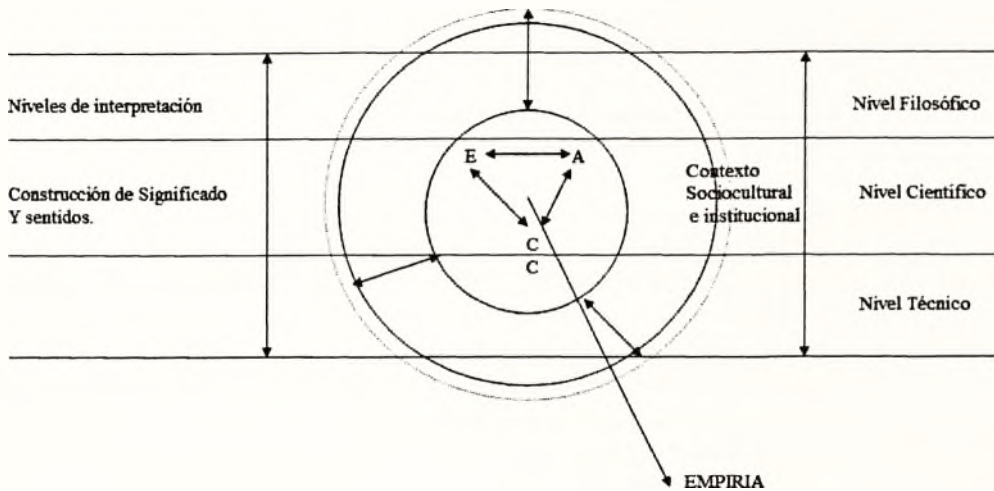
Pero esta nueva tecnología, de manera muy diferente a las tecnologías de los años del progresismo tecnológico que hacían recurso más bien mecánico a técnicas específicas de carácter procedimental, y que habían olvidado la centralidad del conocimiento en el trabajo pedagógico, está constituida por innumerables elementos impredecibles, que obligan a llevar a efecto una realización práctica no rutinaria y prediseñada, sino altamente comprometida con decisiones informadas y reflexivas. Entre aquellos elementos –intangibles– están, por ejemplo, los procesos de transposición didáctica, la gestión de los contenidos o el conocimiento pedagógico de los contenidos de enseñanza –como lo denomina Shulman, citado por Cox– la gestión de la clase, la interacción social del aula, entre otros, todos elementos que obligan a la concurrencia de estrategias y esquemas cognitivos, simbólicos y éticos, que ayudan a transformar los contenidos culturales en aprendizaje.

Y esta nueva tecnología del trabajo docente, dice Tardiff, requiere de una racionalidad que haga eficiente el trabajo pedagógico –habiendo definido previa y expresamente el concepto de eficiencia que se sustenta– gracias al conocimiento y al aporte de la investigación. Entonces, es concebida como un importante y proficuo campo de construcción de conocimiento científico. La pedagogía entendida como tecnología del trabajo docente es un campo fructífero de investigación disciplinaria.

Entonces, la teorización y la investigación del plano empírico de la pedagogía tienen el valor de ser instrumentos eficaces para la deliberación de la práctica pedagógica y de la teoría educativa. Ambos planos –del pensamiento y de la reflexión– son imprescindibles para la comprensión del fenómeno pedagógico en toda su amplitud y complejidad; son complementarios y sinérgicos.

Sintéticamente, los aportes de nuestros expertos podrían expresarse según el esquema siguiente:

### Configuración Epistemológica de la Pedagogía



### Acerca de los contenidos de la formación pedagógica de los docentes

Sin duda, ante este eje temático, también nos situamos en un contexto de dificultades múltiples. Respecto de ello, nuestros expertos consultados reconocen una crisis muy profunda que afecta a la profesión docente, crisis que internacionalmente, viene siendo objeto de análisis desde los años ochenta y, que como una bola de nieve, se agiganta a medida que se producen cambios sustantivos en el desarrollo del conocimiento y en el comportamiento de las sociedades, sin que la formación pedagógica haya emprendido las transformaciones que este nuevo contexto social, global y diversificado, demanda. Entonces, la brecha y la distonía que se produce entre una formación pedagógica anclada a sus modelos y contenidos tradicionales y las necesidades sociales y culturales de esta nueva época, hacen de la práctica pedagógica, una práctica social -masiva y recurrente- como es una práctica disfuncional a las demandas de hoy. Son especialmente enfáticos en señalar estas insuficiencias, Iván Núñez, Nolfia Ibáñez, Jacqueline Gysling y, muy especialmente, Cristián Cox.

Afectados por la magnitud, masividad y vigor de los movimientos estudiantiles del nivel secundario producidos durante el invierno del año 2006, por lo demás inéditos en nuestra historia, estos expertos hacen referencia a las carencias de los procesos actuales de formación docente y, entre ellos destacan:

- falta de identidad profesional, por carecer de una noción definida acerca del saber profesional experto;
- falta de reconocimiento y autorreconocimiento acerca de las especificidades profesionales;
- disociación entre el saber teórico y el saber práctico;
- revitalización de la antigua pugna entre el saber disciplinario especializado y el saber pedagógico;
- cosificación del conocimiento pedagógico y reducción del mismo a la acción de planificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- falta de dominio de las disciplinas que se imparten en el currículum escolar, y
- falta de capacidades y de una institucionalidad que impulse y apoye los procesos de transformación.

Por ello, y ante la magnitud de los significados de este reconocimiento, como en una carrera contra del reloj, Iván Núñez propone, en términos de una primera aproximación al problema, la urgente necesidad de contar con un corpus de saber pedagógico cada vez más rico y eficaz que desde la academia oriente y facilite el trabajo de quienes van a ejercer la profesión docente.

Para Jacqueline Gysling, ese saber experto tendría que tener base científica en su constitución y tendría que contar con principios generales de acción, capaces de acoger e incluir las especificidades de la diversidad de los diferentes contextos socio-culturales.

Sin embargo, Nolfi Ibáñez insiste en el carácter interaccional y situado del saber pedagógico y el dinamismo que le sería propio. Desde esa perspectiva, no niega el valor de contar con teorías generales para la constitución de ese saber, pero, desde una mirada más bien particularista, enfatiza sobre la necesidad de focalizar en el aprendizaje situado contextualmente, en la interacción del aula y en la diversidad de los aprendices, los núcleos principales de la construcción del saber especializado de los maestros.

Los profesores Romeo y Núñez coinciden en postular para una formación pedagógica de calidad, la formación en investigación.

La profesora Romeo señala que la revisión epistemológica a la pedagogía contemporánea y su posibilidad de ser abordada por una pluralidad de métodos, obliga a instalar en la formación inicial de los docentes un cierto nivel de formación en investigación. Entendiendo sí, a esta formación, como una ruta progresiva de construcción de la profesionalidad, que puede iniciarse en la capacitación para el desarrollo de proyectos de investigación-acción y que, al igual de lo que sostiene Tardiff<sup>12</sup>, no se agotaría en un período de formación inicial, dado el carácter experiencial, evolutivo y dinámico de todo saber profesional que se construye y transforma en el ámbito de una carrera, de una historia de vida profesional.

La incursión en investigación, dice Julia Romeo, obliga a la integración de la epistemología, el objeto y el método de la pedagogía, integración que con los datos de la empiria, hace posible la articulación teórico-práctica sobre la base de la concurrencia de contenidos y argumentos filosóficos y aquellos propios de las ciencias sociales, para leer con solvencia los significados que reportan los hechos de la realidad educativa.

El profesor Iván Núñez, por su parte, trae a la mesa de trabajo las recomendaciones de UNESCO y de OCDE que han sido enfáticas en señalar la necesidad de integrar a la formación de los docentes la formación en investigación: aquí se trataría de crear vínculos y asociaciones entre investigadores avezados, la gestión escolar, los formadores de docentes y los docentes en formación y en ejercicio, los que harían posible la generación de competencias investigativas, que transformen al docente del siglo XXI en un maestro investigador en el aula y para el aula, idea que se ha difundido profusamente en el mundo internacional, y que se vincula con la aspiración de elevar las condiciones intelectuales, éticas y de autonomía profesional<sup>13</sup>; todas condiciones indispensables a la hora de tomar decisiones sustentadas en los datos de la ciencia y en el rigor de la reflexión profesional.

Al respecto, Cochran-Smith y Lytle<sup>14</sup> señalan, también, que se deben integrar a la formación de los docentes y al desarrollo profesional, una actitud indagadora, dada por la incorporación de la investigación en la práctica, de la práctica y para la práctica, sea ésta generada por los propios docentes o por investigadores externos.

Por último, y en concordancia con las apreciaciones respecto de la pedagogía como una puesta en acto, principalmente como una práctica social, Cristián Cox se muestra partidario de enfatizar en la formación de los docentes la presencia de la didáctica especial de los conocimientos que imparte, el currículo escolar, y la exposición de los aspirantes a profesores a una práctica profesionalizante extendida.

Siguiendo los planteamientos, especialmente de Shulman y de otros investigadores como Lessard,

Perrenoud y el mismo Tardiff entre otros, en Cox se observa un desplazamiento desde la reflexión teórica sobre la pedagogía hacia el saber práctico que demanda el saber sobre la enseñanza, entendida esta como el oficio que identifica a la profesión docente, puesto que está constituida por el conjunto de acciones previstas intencionalmente por el profesor para promover el aprendizaje de conceptos, procedimientos y valores, en el marco de una institución escolar.

Pero, este saber práctico no es equivalente en plenitud a las teorías de la enseñanza, puesto que la investigación acumulada sobre esta última, señala que la teoría tradicional proceso-producto, con su esquematismo, tiende a constreñir la realidad y ha quedado trabada en su escasa capacidad de determinación de la práctica. Sin el ánimo de negar el valor de la teoría de la enseñanza, Gimeno y Pérez Gómez<sup>15</sup> radican su utilidad en ser instrumentos necesarios para la deliberación sobre la práctica pedagógica; pero, al parecer de estos autores, la realidad del aula excede toda teoría con pretensiones de generalidad e integralidad.

El conocimiento práctico, de manera distinta a las teorías de la enseñanza tradicionales de origen racionalista, tecnológico o cognitivo, tiene sus raíces en las teorías de la acción social —desde Weber hasta Arendt, Touraine, Garfinkel, Apel, Shütz y Giddens— según reporta Tardiff<sup>16</sup>, y es un conocimiento experiencial e instrumental, en el sentido de que está directamente ligado a la acción con el objeto de producir el logro de resultados. Si bien resulta difícil describir los componentes que lo integran —reglas, principios, máximas que puedan emanar del conocimiento teórico formal— también lo componen metáforas, imágenes, experiencias previas, ritmos, creencias y principios prácticos. Para Fenstermacher<sup>17</sup> se trata de un conocimiento personal, situado, local, relacional, tácito y de oficio, que es lo que Tardiff, desde una posición menos particularista y en la búsqueda de un saber profesional colectivo, va a sintetizar en el concepto de cultura profesional docente, que es lo que Shulman reclama como un corpus de conocimiento compartido en el oficio eficaz de la enseñanza.

Así, la construcción del conocimiento práctico se debate entre el particularismo de lo subjetivo, situado y contextual y la búsqueda de la identificación de saberes más generales, compartidos —formales y/o no, emanados del campo teórico de la pedagogía y/o construidos experiencialmente— por la comunidad de los enseñantes.

Lo que sí reporta Cristián Cox, como elemento consustancial al saber práctico, es lo que se ha denominado el conocimiento pedagógico del contenido, lo que en otros términos, significa el saber otorgar al conocimiento disciplinar que se transmite a través del currículum escolar en el proceso de enseñar, un tratamiento pedagógico tal que haga posible su aprendizaje efectivo y, eso requiere como condición sine qua non, de un dominio solvente, no solo de los contenidos disciplinarios propiamente tales, sino también de su estructura y de sus modos de construcción. Es decir, se requiere de la posesión de las narrativas disciplinarias, así como de las estructuras y de los modos de pensamiento que conllevan, que según Schwab y Hirsch, entre otros, incluyen y obligan, puesto que sin estos elementos, el tratamiento pedagógico de los contenidos no asegura rigor ni en lo conceptual, ni en el campo de lo procedimental, ni mucho menos, en el campo de la ética<sup>18</sup>. La falta de solvencia en el saber y la falta de rigor, inhiben toda posibilidad de desarrollo del pensamiento; nadie puede enseñar lo que no sabe y menos promover la capacidad valorativa acerca de lo que se intenta aprender y enseñar.

El dominio disciplinario y el conocimiento pedagógico del contenido, según las investigaciones longitudinales de Shulman, permiten al docente ir progresivamente mejorando su modo de navegar en el currículum de las disciplinas escolares, a través de la creciente seguridad que otorga el dominio de los contenidos culturales, lo que hace posible su adaptación flexible, dado el carácter multifacético que requiere la enseñanza de sujetos diversos, en contextos diversos y en situaciones no siempre previsibles.



## Consideraciones finales

Al término de este largo proceso de indagación, hay algunos señalamientos conclusivos sobre los cuales puede resultar de utilidad dejar ciertas ideas consignadas.

En primer lugar, es importante recordar que la investigación epistemológica sobre la pedagogía es una actividad reanudada en tiempo relativamente recientes y que, gracias a las nuevas visiones hermenéutico-interpretativas de la realidad surgidas en los años ochenta con Kuhn, Feyerabend y Bachelard, entre otros autores, las disciplinas humanísticas se desprenden de las exigencias del positivismo tradicional y se revitalizan en su desarrollo, generando nuevas corrientes de indagación al calor de la amplitud y vastedad –no por eso de menor rigor- de las concepciones hermenéuticas. Al fin de cuentas, todo es hermenéutico, dijo Heidegger a propósito de la obra de Gadamer.

La pedagogía no está ajena a ese proceso y reivindica su carácter antropológico complejo, multinivel e interaccional, y se abre a múltiples posibilidades de indagación, dependiendo del problema bajo estudio y de las opciones metodológicas más pertinentes para ser abordado. Consecuentemente, la investigación sobre el estatuto disciplinario de la pedagogía y sobre los saberes del docente es solo inicial y apenas empieza a desarrollarse.

En este contexto, aparecen como un gran desafío a enfrentar, las dificultades en la configuración del saber pedagógico y de sus ejes centrales o de sus núcleos estructurantes, puesto que sería un saber que se constituye a partir de la Filosofía, de las aportaciones de las ciencias afines a la educación -tradicionales o emergentes- y de las tecnologías metodológicas. Pero, a ello, se agrega el valor de las aportaciones que se puedan obtener de la observación sistemática de su nivel praxeológico - investigación que tiene un largo camino por delante,- más la incorporación de los levantamientos, especialmente provenientes de la etnografía, relativos al reconocimiento de las subjetividades, de las experiencias locales, de las creencias y opiniones particulares de los actores en juego, es decir, de lo situacional.

Lo señalado obliga a una redefinición muy precisa del concepto de saber. ¿Todo es saber? ¿Todo constructo discursivo o toda práctica humana, toda emoción, todo sentido común, toda representación cotidiana, toda experiencia es saber? Aquí creemos que hay un punto importante a instalar en la reflexión, puesto que si se está frente a la problemática de la constitución de un saber de carácter profesional necesitamos, en términos metodológicos, encontrar un concepto discriminante entre aquello que puede ser considerado un saber válido y fundado para la comunidad de investigadores y profesionales, y aquello que tendría el valor de una válida pero solo particular opinión, y no más que eso.

Entonces, el concepto de saber debe ser sometido a las exigencias de una racionalidad necesaria a la investigación y al desarrollo de la disciplina. Se requiere relevar lo consistente versus lo que pueda ser efímero, identificar lo que se decanta por su estabilidad y recurrencia y lo que se asemeja a espontaneísmo.

Una segunda problemática que emerge del problema investigado dice relación con las dificultades en la definición y articulación de los saberes profesionales en el diseño curricular de la formación docente, puesto que resulta de inmensa complejidad seleccionar y articular saberes de tan distinta proveniencia en un curriculum que debiera identificarse, en nuestra opinión, como un currículum multiargumental, no multidisciplinario, puesto que no incorpora la participación de la totalidad de las disciplinas colaboradoras, sino solo los argumentos que de ellas no puede prescindir: argumentos filosóficos, argumentos científicos, que van siempre en aumento y creciente significatividad, argumentos técnicos, además de los argumentos que emanen de la futura investigación praxeológica que asoma como un campo extraordinariamente fecundo para la investigación pedagógica, sobre todo si esta hace de la práctica profesional de carácter investigativo el núcleo más importante de los diseños de formación docente.

En consecuencia, otro aspecto a considerar es la dificultad para la determinación de las competencias profesionales en tanto constituyen instrumentos operativos fundamentales, legitimados en el sistema profesionalizante y que formuladas como preguntas, núcleos de problematización, argumentos o guías para la toma de decisiones, indican la resolución profesional de las demandas laborales. Ellas son acotadas a fórmulas simples, pero ocultan gran complejidad en el momento de reconocer la información que las genera. En el centro del conjunto de saberes de referencia que respaldan la práctica del docente, en tanto actor que transforma el conocimiento académico en conocimiento pedagógico, median el desarrollo del saber hacer, un conjunto de capacidades intelectivas, de acción y reflexión, que dan respuesta y son la base de una guía de intervención en los espacios laborales pedagógicos. En efecto, abordar la toma de decisiones en el campo pedagógico, un escenario interactivo y multidimensional, requiere dar satisfacción a temáticas tan amplias como qué hacer, combinado con el saber qué hacer, cómo hacerlo y también saber cómo y de qué manera poder hacerlo<sup>19</sup>.

La acción y su sentido, junto con la necesidad de estrategias adecuadas para orientar los comportamientos en virtud de expectativas, se descomponen como saber pedagógico a través de la revisión de las dimensiones que se identifican en la construcción argumental para definir los alcances del actuar pedagógico: el razonamiento para la comprensión de una situación pedagógica; la complejidad y las implicancias de su configuración como situación históricamente situada; la intencionalidad de la acción, reconocible tanto en las declaraciones de los objetivos que se propone como en sus evidencias e indicadores; el desarrollo de una capacidad en la acción dar racionalidad práctica a la toma de decisiones -a partir de la puesta en acto de un sinnúmero de hipótesis de acción- en función de una jerarquía de propósitos-, y las referencias axiológicas o éticas que permitan visualizar la trascendencia del acto.

Estos aspectos, relacionados sistémicamente, intervienen en todo acto pedagógico enmarcado institucionalmente, implican establecer una relación del saber pedagógico con ámbitos de su influencia y la posibilidad de desarrollar un saber articulador de carácter complejo –multiargumental- donde las pruebas de su existencia se conjugan con la pertinente construcción de su discurso. La pertinencia, obviamente, se nutre de las aportaciones teórico prácticas de su evolución. Desde este punto de vista, el desarrollo de la visión sobre el ámbito de lo pedagógico es consustancial a la aspiración de sistematizar este campo del saber y levantar, desde sí mismo, un programa de aprendizaje. Situado en el proceso de transformación de un saber en acción, el conocimiento pedagógico apela a su formulación desde la realización del saber, muy próximo a la práctica, pero no abandonando los referentes teóricos que forman parte del escenario de significaciones y lo contextualiza, dotándolo de sentido. En este ámbito, se discute sobre la posibilidad de mirar lo pedagógico bajo el prisma de las competencias laborales de las profesiones que, desde una perspectiva de apropiación de un dominio específico del saber, entregan importantes nociones para que, al mismo tiempo de reivindicarse como concepto -que al límite ha sido abordado muy esquemáticamente para registrar conductas- permita la instalación de las capacidades humanas desarrolladas a la luz de la observación de sus desempeños en espacios situados institucionalmente, se desarrolle una apertura hacia el reconocimiento personal y colectivo de los sentidos trascendentes de sus efectos, y se reconozca el valor de su influencia social y la efectividad de la acción.

Perrenoud<sup>20</sup> señala que la posibilidad de representar estas fórmulas abstractas no se agota en un referencial, en un inventario que no puede ser definitivo ni exhaustivo. Siempre la posibilidad de debate sobre su formulación podrá cuestionar la representatividad de su consenso, su completitud o su estabilidad.

Siguiendo a Perrenoud, las competencias designan la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones:

“Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. las competencias no son en sí mismas saberes, *saber hacer* o actitudes: integran y orquestan tales recursos.
2. Esta movilización solo es pertinente en *situación*, siendo cada situación singular, aunque se pueda tratar en analogía con otras ya establecidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, subentendidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1991,1998) que permiten determinar (más o menos conciente y rápidamente) y realizar (de modo más o menos eficaz), una acción relativamente adaptada a una situación.
4. Las competencias profesionales se construyen en la formación, pero también en la navegación diaria de un profesor, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997)<sup>21</sup>.

Por lo tanto, los componentes de la articulación de una competencia se movilizan desde referentes de diverso orden, discursivos y prácticos, considerando tanto las situaciones sobre las cuales otorgan cierto dominio, la movilización de recursos –los conocimientos teóricos o metodológicos, las actitudes- como aquellas competencias específicas del saber hacer.

Sin embargo, pese a su riqueza conceptual y potenciadora del valor del saber, el discurso más superficial recurre a esta noción para abordar procesos homogeneizantes de formación y miradas que, aparte de tener efectos negativos sobre la misma noción, tienen efectos negativos en la valoración de la práctica pedagógica, ajenos a conceptualizaciones que integren en contextos de la autorrealización y el trabajo cooperativo. En este ámbito, el desafío de adoptar un concepto de competencia pedagógica requiere del establecimiento de sus límites, pero, sobre todo, de la valoración de su profundidad.

Acerca de la complejidad del concepto, retomado como método de construcción de conocimiento, se basa en el complejo entramado de relaciones contextuales, situacionales, institucionales, colectivos y personales. Inspirados en supuestos del paradigma de la complejidad, actualmente se debate sobre el rescate de este concepto para abordar la comprensión de la volatilidad de la acción, para decantar de ella el fondo argumental que la sostiene. Por esta razón, su valor conceptual para los fines del presente estudio radica en su operatividad como un “enfoque inacabado y en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción requiriéndose, continuamente, del análisis crítico y la autorreflexión para comprenderlo y usarlo”<sup>22</sup>.

Vistas así, en términos genéricos, las competencias se movilizan como procesos complejos que se ponen en “acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo, entre otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias, en tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad”<sup>23</sup>. Las competencias pedagógicas, entonces, deben ser vistas en procesos reconstructivos de los discursos sociales, teóricos y prácticos que hacen de las distinciones de este saber un campo de conocimiento, de acción y de autorrealización. De esta manera, a través de su establecimiento, las competencias podrán influir en la valoración de una formación –tanto inicial como continua- nutrida en la reflexión, en la acción, en la teoría y en la capacidad anticipatoria que este saber ancla para la potencialidad de desarrollo y desempeño cualitativamente de orden superior, implicando aspectos cognitivos y de efectividad.

Si bien en el mundo profesional se confunde con la búsqueda de indicadores de idoneidad, competitividad o desempeño, crea suspicacias y se asocia con oportunismo, mercantilismo o factor para medir valoración profesional en escalas poco claras respecto de los dominios e indicadores,

responsabilidades y efectos, aunque estos últimos, a menudo se ven relacionados con producción y acumulación.

Ya en 1999, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, estipula que “la competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración” sin caer en el rampante enfoque utilitarista del saber.

Saber actuar en un contexto de trabajo, combinando y movilizándolo los recursos necesarios para el logro de resultados de excelencia y que es validado en una situación de trabajo, es la caracterización del concepto de Le Boterf<sup>24</sup>, uno de los autores más citados en la revisión del desarrollo de las valoraciones laborales y socioprofesionales. Este será referente e información para asegurar la movilidad laboral, el desplazamiento hacia campos de mayor especialización -o fronterizos desde el punto de vista disciplinario,- en dinámicas profesionales de innovación, renovación o desplazamientos, de manera tal, que le reconoce en la capacidad personal, la posibilidad de despliegue, con los recursos disponibles y en un ambiente de expectativas cambiantes y valoración de eficiencia y satisfacción.

El diseño de una formación basada en competencias para lo pedagógico debiera comprender, por lo tanto, aquellos aspectos que la OECD ha establecido, retomando el concepto de la siguiente manera: “capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva”<sup>25</sup>, considerando contenidos tales como desarrollo humano y valórico, capacidad intelectual para abordar complejamente, conocimiento y eficacia.

De esta manera, situamos el desarrollo de un saber orientado a la competencia pedagógica como capacidad anticipatoria de resolución de prácticas de intervención educativa institucionalizada y ligada, por tanto, al manejo de los códigos laborales, los discursos profesionales y el compromiso ético de abordar el escenario de intervención desde una perspectiva compleja. Su foco será la explicitación de las reglas que permiten su construcción, el saber reflexivo y la capacidad de intelegir la situación de trabajo. Identidad, autonomía y control, desarrollo profesional, flexibilidad, movilidad, calidad y desempeño en el oficio, debieran ser referentes a la hora de identificarlas.

Su valor, en cuanto guían el desarrollo curricular de una formación a lo largo de la vida profesional y su determinación, entregan importantes informaciones para recoger indicadores del mundo educativo y del desempeño pedagógico. Estas contribuyen al diseño de políticas y los resultados de sus registros pueden ser fuertes argumentos para la toma de decisiones en el diseño curricular, tanto en la formación de base, como en las capacitaciones en competencias de especialización. El complejo campo laboral de la pedagogía es integrado de manera multiargumental de quehacer y sentido, y las especificaciones de competencias entroncan con referentes teóricos, sociales y éticos.

Las dificultades señaladas, además de la complejidad temática suficientemente descrita en estas páginas, dejan en evidencia la necesidad de ir superándolas con nueva y mayor investigación, cuyos esfuerzos teóricos puedan verse encaminados hacia la construcción de aportaciones enriquecidas por enfoques, a su vez complejos e integradores, capaces de hacerse cargo del carácter multiargumental y multinivel de la pedagogía y, consecuentemente, de los enormes desafíos -académicos, institucionales y políticos- que supone la transformación de la formación de maestros y su perfeccionamiento a través de una vida de desarrollo profesional.

## **Bibliografía**

- Le Boterf, G (2001). Ingeniería de las competencias, Barcelona: Ed. Gestión 2000.  
Lieberman, A. y Miller, L. (eds.) (2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.  
Lipman, Matthew (1998). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid: De La Torre.

- Montero, Lourdes (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- Nervi, María Loreto (2004). *Los Saberes de la Escuela: Análisis de la Renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Perrenoud, P (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESDF.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H (2001). *Defining and selecting Key Competencies*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2003) *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber en "Enfoque de competencias y desarrollo del capital humano en Chile". Fundación Chile. 2004.
- Tardiff, Maurice. (2005) *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Tobon, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Toulmin, S. (1977). *La Comprensión Humana: el uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.

## Notas

<sup>1</sup> Artículo recibido por la Dirección Ejecutiva de la Revista Perspectivas Educativas el 7 de marzo de 2007 y aceptado por el Comité Científico el 4 de junio 2007.

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Académica del Centro de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

<sup>3</sup> Magíster en Comunicación. Académico del Centro de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Jefe del Área de Competencias y Desarrollo Curricular del Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

<sup>4</sup> "Los saberes del profesor: análisis de los contenidos de la formación pedagógica de los docentes" (SOC 04/25-02) del Departamento de Investigación, dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile.

<sup>5</sup> La consulta a expertos se realizó a través de dos procedimientos: el primero consistió en una mesa redonda que convocada para debatir sobre el carácter científico de la pedagogía y la problemática que ello supone para la determinación de los contenidos de la formación pedagógica de los profesores. Allí participaron los siguientes expertos: Julia Romeo, Nolfia Ibáñez, Jacqueline Gysling, Iván Núñez y Cristian Cox. El segundo procedimiento consistió en una consulta vía correo postal a otros expertos: Alicia Villena, Teresa Segure y Luis Manuel Flores, quienes se pronunciaron de las mismas temáticas propuestas en la mesa redonda, y que colaboraron en la ampliación del debate (Texto completo en prensa).

<sup>6</sup> Tobon, Sergio, *Formación Basada en Competencias*, Ecoediciones, Bogotá, 2005, pág. 3

<sup>7</sup> Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo y Educación*, Ed. De La Torre, Madrid, 1998, pág. 67

<sup>8</sup> Montero Lourdes, *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*, Ed. Homo Sapiens, Santa Fé, Argentina, 2001, pág. 13.

<sup>9</sup> Toulmin, S. *La Comprensión Humana: el uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Ed. Alianza, Madrid, 1997, citado por Montero, págs. 13 y siguientes.

<sup>10</sup> Tardiff, Maurice, *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*, Ed. Narcea, Madrid, 2004, págs 85 y siguientes.

<sup>11</sup> Tardiff, Maurice, op. Cit. Págs. 85 y sucesivas.

<sup>12</sup> Op. cit. págs 79-81.

<sup>13</sup> Recuérdense las aportaciones de Stenhouse, Elliott y Schön, entre otros.

<sup>14</sup> En Lieberman y Miller, *La Indagación como base de la Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación*, Ed. Octaedro, Barcelona, 2000, págs 65 y siguientes.

<sup>15</sup> En Montero Lourdes, op. cit. pág 140 y 141.

<sup>16</sup> Op. Cit. pag 124

<sup>17</sup> En Montero Lourdes, op. cit. pág. 158.

<sup>18</sup> Ver en María Loreto Nervi, Los Saberes de la Escuela: Análisis de la Renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002, Ed. Universitaria, Santiago, 2004.

<sup>19</sup> [http://jeanclaudegillet.free.fr/la\\_demarche\\_praxeologique.htm#B](http://jeanclaudegillet.free.fr/la_demarche_praxeologique.htm#B)

<sup>20</sup> Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris: ESDF.

<sup>21</sup> Op. Cit. Pág 15 ss.

<sup>22</sup> Tobón, S. (2006), Formación basada en competencias, Bogotá: Ecoe, pág. 46.

<sup>23</sup> Íd., p. 49.

<sup>24</sup> Le Boterf, G (2001). Ingeniería de las competencias, Barcelona: Ed. Gestión 2000.

<sup>25</sup> Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (2001) *Defining and selecting Key Competencies*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber. También Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (2003) *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber en Fundación Chile (2004). "Enfoque de competencias y desarrollo del capital humano en Chile".