

EL SABER PEDAGÓGICO. UNA OPCIÓN PARA INVESTIGARLO¹

Víctor Díaz Quero²

Resumen

Los docentes elaboran y sistematizan saberes durante los procesos de mediación que desarrollan y esta realidad como generadora de conocimientos, cuando ellos reflexionan desde su práctica reconstruyéndola y resignificándola, no ha sido estudiada de manera suficiente en nuestros escenarios educativos, lo cual origina un vacío teórico que tiene implicaciones en: (a) políticas de docencia del Estado, (b) programas de formación docente de las universidades y (c) ejercicio docente y práctica pedagógica en las instituciones educativas, por citar las más importantes. Este trabajo epistemológicamente se sustenta en el interaccionismo simbólico y en el pensamiento complejo, y propone desde la etnometodología un proceso investigativo para teorizar desde los datos y así explicar la construcción del saber pedagógico.

Palabras clave: saber pedagógico, etnometodología, interaccionismo simbólico.

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: AN OPTION TO INVESTIGATE

Abstract

Teachers elaborate and systematize knowledge during the mediation processes that they develop. Their mediation starts from their practice reconstructing and re-signifying it becomes a reality as a knowledge generator which has not been sufficiently studied in our educational scenarios. This leads to a theoretical vacuum that has implications in: (a) state educational policies, (b) teacher training programs in universities, and (c) educational teaching and pedagogical practice in educational institutions, to mention the most important ones. The paper is epistemologically sustained in symbolic interactionism and in complex thought and proposes an investigative process from an ethno-methodological point of view to theorize from data and in this way explain the construction of pedagogical knowledge.

Key words: pedagogical knowledge, ethno-methodology, symbolic interactionism.

Introducción

La formación docente se puede examinar desde dos entidades que considero reveladoras: (a) La práctica pedagógica y (b) El saber pedagógico. La primera entidad se refiere a situaciones particulares del aula como espacio dialéctico donde convergen símbolos, significados, relaciones afectivas, alianzas y relaciones de poder y querer entre un currículo oficial y uno oculto. La segunda entidad, que es la intención de este trabajo, propone una opción metodológica para investigar cómo el docente construye su saber y elabora teoría desde su práctica, a partir de su capacidad reflexiva e interpretativa, lo que implica que lo teórico; visto como un saber organizado; y lo práctico, visto

como la acción organizada, pueden tratarse desde una opción unificada abierta a la reconstrucción.

Algunas de las preguntas orientadoras en relación con el saber pedagógico pueden ser: ¿Qué entendemos por saber? ¿Cuáles son nuestras nociones de saber teórico, práctico, reflexivo? ¿Cómo se legitiman nuestros saberes? ¿Es posible resolver la disociación entre el saber teórico y el saber práctico?

Saber pedagógico

El saber es una expresión de uso común en la vida cotidiana; usualmente se utiliza como sinónimo de conocer. Se refiere a tener noción o saber algo de un objeto o situación determinada y/o saber hacer algo. De esta forma los dos tipos de saberes más comunes son: (a) el saber teórico que está referido a tener conocimiento de un objeto, bien de manera general o limitada y (b) el saber práctico, que implica el saber hacer representado por los resultados.

La Real Academia Española (1992), presenta diversas acepciones para el vocablo saber: (a) ser docto en alguna cosa, (b) conocer una cosa o tener noticias de ella, (c) tener habilidad para una cosa, o estar instruido o diestro en un arte o facultad, (d) estar informado de la existencia o paradero de una persona, (e) ser muy sagaz. Estas acepciones también se pueden agrupar en las dos categorías de saberes teóricos y prácticos.

Desde otra perspectiva, cuando se conceptúa el saber se pueden considerar dos definiciones: (a) saber como sustantivo singular y (b) saber como sustantivo plural. El saber singular es aquello que para un sujeto es construido, adquirido y elaborado por el estudio y/o la experiencia. El saber se actualiza en situaciones y en prácticas. En relación con el sustantivo plural se asume como el conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituidos y reconocidos. Por medio de estos dos saberes, un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma (Beillerot, 1998).

Los docentes, en los diferentes niveles del sistema educativo, elaboran y sistematizan saberes, durante los procesos de mediación que desarrollan, bien en las actividades formales y/o informales; y este saber elaborado por el docente se hace evidente durante su práctica pedagógica, entendida como la actividad diaria que realiza orientada por un currículo, que se desarrolla en un contexto y que tiene como propósito la formación de sus alumnos.

Este proceso de elaboración y sistematización de saberes por parte de los docentes contribuye a generar teorías, como fundamento consciente o inconsciente de la práctica pedagógica, que coadyuvan a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican su actuación profesional. Este reconocimiento, que constituye un nuevo referente, desde el cual se replantea el problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional; genera, además, un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido y contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente.

Ahora bien, considero que esta realidad del docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola, no ha sido estudiada de manera sistemática, amplia y suficiente en nuestros escenarios educativos. Sin lugar a dudas, es una situación que debe ser examinada como consecuencia de las implicaciones que tiene, entre algunas, en las siguientes áreas: (a) políticas de docencia del Estado, (b) programas de formación docente de las universidades y (c) ejercicio docente y práctica pedagógica en las instituciones educativas, por citar los más importantes.

En consecuencia, estamos frente a un vacío teórico en relación con el estudio sobre la construcción del saber pedagógico de los docentes. Este hecho es de interés para quienes investigamos sobre los problemas de la educación; pues es evidente el protagonismo y la responsabilidad del docente en las

diversas instancias donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo como factor importante en el desarrollo y progreso de la sociedad.

Son variadas las preguntas que podemos plantearnos en relación con nuestro saber, entre ellas: ¿Cuál es la naturaleza del saber pedagógico que poseen los docentes a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia? ¿Cómo influyen los contextos en la construcción de ese saber? ¿Cómo se puede explicar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico desde la perspectiva de los docentes con referencia a su práctica pedagógica?

Para orientar la lectura y discusión de este trabajo el saber pedagógico se puede definir como los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2005).

Esta definición contiene tres componentes: (a) cognitivo, (b) afectivo y (c) procesual. Lo cognitivo está referido a las formas y/o instancias de las cuales se origina el saber y pueden ser las formales (escolaridad) o informales que corresponden a otros escenarios. Lo afectivo está referido a sentimientos, afectos y valores. Lo procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción y reconstrucción y permanencia que se dan al interior del docente en un contexto múltiple.

Sustento epistemológico

Es importante considerar el sustento epistemológico cuando se intenta explicar cómo se construye el saber pedagógico desde los datos y en este trabajo se asumen los aportes del interaccionismo simbólico y el pensamiento complejo.

El interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico trata de comprender el proceso de parte de las personas, de asignación de significados y símbolos al lenguaje oral; así como el comportamiento en la interacción social y se basa en los siguientes principios: (a) capacidad de pensamiento, (b) pensamiento e interacción, (c) aprendizaje de significados y símbolos, (d) acción e interacción, (e) elección (f) el self y (g) grupos y sociedades (Ritzer, 1995).

Esta opción destaca la naturaleza simbólica de la vida social, pues, se deben considerar los significados sociales como un producto de las actividades en que los actores interactúan (Coulon, 1995). Las principales propuestas del interaccionismo simbólico, relacionadas con las ideas expuestas por Ritzer, son las siguientes:

1. El hombre vive inmerso en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de símbolos.
2. Gracias a esos símbolos "significantes" el hombre está capacitado para ponerse en el lugar del otro, porque comparte con él los mismos símbolos.
3. Se comparte una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de las acciones y permite predecir, en gran medida, el comportamiento de los otros sujetos.
4. Los símbolos y por extensión, el sentido y el valor que se les acuerda, no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos frente a los cuales el sujeto define su papel.
5. El pensamiento es el proceso por el cual se examinan potenciales soluciones bajo el ángulo de las ventajas e inconvenientes que el sujeto tendría con respecto a sus valores, para terminar haciendo una selección. Por tanto, un acto es una selección, una sucesión de fases que finalmente cristalizan en un comportamiento único.

Estos cinco elementos constituyen el interaccionismo simbólico, según el cual el auténtico conocimiento sociológico viene dado en la experiencia inmediata, en las interacciones cotidianas, a través del sentido que los actores asignan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean.

El proceso de construcción del saber pedagógico se puede explicar a partir de estos cinco elementos anteriormente descritos. El docente comparte un ambiente simbólico y físico; así como un contexto cultural y significados que él construye, los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los demás integrantes de la comunidad. La interacción se estudia por sí misma y ya no sólo como la manifestación de las estructuras sociales profundas de la sociedad y, además de insistir en el papel creativo que los actores juegan en la construcción de su vida cotidiana, se ocupa de los detalles de dicha construcción.

El pensamiento complejo

En relación con el pensamiento complejo, para comprender el problema de la complejidad es necesario examinar las referencias de la simplicidad. La simplicidad se refiere a poner orden; ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ser múltiple. La simplicidad separa lo que está ligado (disyunción) o unifica lo que es diverso (reducción) como dos de sus características más importantes (Morin, 1990). Si se analiza el docente desde el referente de la simplicidad, encontraremos que posee una vida biológica y una vida cultural, entonces el análisis de la simplicidad consistirá en separar al docente como unidad y estudiarlo como hombre mediante las disciplinas afines a la biología y como sujeto cultural por las disciplinas asociadas a las ciencias humanas y sociales.

¿Qué es la complejidad? A primera vista es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción (Morin, 1990).

Desde esta perspectiva el saber pedagógico se asume como una elaboración del sujeto donde presenta una información organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; es decir, no se produce por acumulación de sucesos, sino la propia dinámica y complejidad de la actuación docente contribuye en ese proceso de elaboración del saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de sus componentes. No obstante, es a partir de las interacciones entre la historia del docente, sus prácticas, sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y sus expresiones intelectuales donde surge una nueva realidad, en este caso el saber pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su elaboración.

La fundamentación del pensamiento complejo se basa, en buena parte, en tres principios: (a) el dialógico, (b) el de recursión y (c) el hologramático (Morin, 1990). El dialógico une dos principios o nociones antagonistas que, aparentemente debieran rechazarse entre sí, pero que son indisociables para comprender una misma realidad. El orden y el desorden pueden ser concebidos en términos dialógicos; es decir antagonísticos, uno suprime al otro, pero, al mismo tiempo, en ciertos casos colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Desde esta concepción es importante considerar la teoría y la práctica, no como elementos separados, sino complementarios y que deben interactuar en la formación del docente y su ejercicio profesional. La práctica es la instancia de validación de la teoría.

El principio de recursión organizacional va más allá del principio de la retroacción, él supera la noción de regulación por aquella de autoproducción y autoorganización. Es un bucle generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causas de lo que los produce. Las personas producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto que un todo emergente, produce la humanidad de estas personas y les aporta el lenguaje y la cultura. El saber pedagógico como proceso se estudia en un contexto, donde se producen mediaciones, interacciones

e intercambio de símbolos y significados, y ese saber como expresión de un resultado pasa a formar parte de ese contexto. El saber una vez producido se convierte en productor del proceso que va a continuar. El saber pedagógico es producto y productor. Se rompe así con la idea lineal de causa - efecto.

El principio hologramático pone en evidencia esa aparente paradoja de ciertos sistemas en los cuales no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte: la totalidad del patrimonio genético está en cada célula individual. De la misma manera, el individuo es una parte de la sociedad, pero la sociedad está presente en cada individuo, a través del lenguaje, la cultura, las normas. La idea del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo. Con este principio se sustenta el hecho de estudiar en docentes particulares el saber pedagógico como fenómeno general; podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes en un mismo proceso productor de conocimientos.

El saber pedagógico es teoría y práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría. Esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente. En este caso, los productos pueden transformarse en nuevos efectos de ese proceso identificado como saber pedagógico y a partir de docentes particulares, seleccionados en muestras intencionales, se puede estudiar el saber pedagógico como elaboración superior y general por la correspondencia entre el todo y las partes.

Este pensamiento complejo contribuye a explicar la naturaleza del saber pedagógico pues le permite ordenar/desordenar/reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios. El saber pedagógico como entidad compleja que es, se desarrolla, se reproduce y se regenera él mismo, tal como lo hacen los seres vivos a partir de los contextos y de las condiciones personales y profesionales de los actores; es decir, los docentes.

¿Cómo acercarse a la realidad del saber pedagógico?

Este proceso se asume desde la subjetividad como fuente de conocimiento y componente dimensional de lo humano; de la acción del hombre, su actuar y los significados que da la propia actividad; al mismo tiempo, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica (Córdoba, González y Bermúdez, 1998; Martínez, 1998) y como opción investigativa se propone construir, en términos amplios, conocimientos de la realidad que estudia y de esta forma incorpora, no sólo, la realidad de lo estudiado, sino los procedimientos que intervienen para conocer; así como, la naturaleza propia del investigador que produce un esfuerzo comprensivo e interpretativo con una presencia real de contextos referenciales y prácticas sociales e individuales que plenan el mundo real de interacciones, lenguajes, y sentimientos que van más allá de lo dado para explorar otros planos de la existencia de lo real.

En relación con el método se propone la etnometodología para significar las prácticas de los docentes y su característica distintiva radica en su interés por centrarse en el estudio de las estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas (Rodríguez, Gil, y García, 1999) y estos hechos y prácticas sociales escribe Ritzer (1995), son vistos por Garfinkel, creador de la etnometodología, como el resultado del esfuerzo concertado de las personas en su vida diaria, procedimientos, métodos y prácticas que son utilizados, los cuales se construyen en todas partes mediante el esfuerzo de los miembros, sin interrupción ni posibilidad de ocultarlos o negociarlos y sostiene que las personas no pueden evitar el uso de etnométodos en su vida cotidiana.

Recolección de los datos

Recolectar datos y transformarlos con el interés de captar la complejidad de los significados que ellos encierran implica un trabajo de campo y esta decisión se toma por la ontología del saber; es decir, su naturaleza compleja, dinámica y multicontextual. Esta parte del proceso necesita disponer de fuentes primarias de información y esto requiere de docentes interesados en la investigación que cumplan la función de sujetos de investigación; también exige tomar decisiones respecto a cuándo, dónde y en qué circunstancias hay que estudiarlos.

La recolección de los datos debe considerar los contextos y una técnica sugerida es la entrevista que permite leer, a través de lo que dicen los entrevistados, sus intenciones, motivaciones, visiones, ausencias y conceptualizaciones, sobre todo porque el saber se objetiva en un discurso; es decir, intenta entender su mundo por medio de las narraciones, como requisito de trabajo para el investigador educativo, quien cuando ausculta cómo se construye el saber pedagógico tiene en el testimonio de la palabra un referente de valor incalculable.

De acuerdo con el propósito de determinar ¿Cómo construyen el saber pedagógico los docentes?, se sugieren como criterios las siguientes unidades de información y categorías (Ver cuadro 1).

Cuadro 1
Unidades de información para estudiar el saber pedagógico

Unidades de información	Definición	Categorías
Naturaleza del saber	Esencia del saber en cuanto a su ser y cómo se revela ante el sujeto.	Concepción del saber
		Saber teórico
		Saber práctico
		Saber reflexivo
Atributos del saber	Propiedades del saber que se evidencian en la conversación de los sujetos de investigación.	Consistencia
		Pertinencia
Contextos de construcción del saber	Entorno histórico, social, político y cultural limitado por el tiempo y el espacio donde se produce el saber.	Académico
		Laboral
		Familiar
		Cotidiano
Consolidación del saber	Identidad del saber. Saber propio. Instancia de apropiación del saber.	Revelación del saber
		Preservación

Naturaleza del Saber

La naturaleza del saber está referida a la esencia del saber en cuanto a su ser y como se revela ante el sujeto. Los saberes de la vida cotidiana, del mundo mágico, simbólico, religioso forman parte de la pluralidad del saber (Ruiz, 1997), y a este saber se le pueden asignar diferentes significados como objeto de estudio: saber práctico, saber reflexivo, saber hacer, saber actuar (Wulf, 1999); es decir, se tiene una concepción amplia la cual está asociada a los contextos de construcción del saber.

En esta unidad de información se examinan datos referidos al saber en cuanto a su naturaleza; es decir, al ser del saber y a las entidades que lo conforman. En este sentido, se consideran las siguientes categorías: (a) concepción del saber, (b) saber teórico, (c) saber práctico y (d) saber reflexivo. El saber puede existir por una práctica discursiva y toda práctica puede definirse por el saber que forma (Foucault, 1997).

Atributos del saber

¿Nos hemos interrogado los docentes sobre los atributos de nuestros saberes? ¿Tendremos noción sobre la consistencia de ellos; la significación que tienen en nuestra vida personal y profesional y la pertinencia en los diversos contextos donde interactuamos? En esta unidad de información se pueden agrupar los datos que tratan de las cualidades del saber, propiedades que se revelan en el discurso y/o conversación con los sujetos de investigación en dos categorías: (a) consistencia y (c) pertinencia.

Contextos de construcción del saber

Los contextos como expresiones de la realidad donde el hombre organiza y desarrolla su vida constituyen una compleja red, dinámica y cambiante. Esta realidad contextual ejerce su influencia en la vida institucional y en las demás esferas de la vida social, la cual incluye la educación. En consecuencia los saberes que construya el docente estarán condicionados por los contextos que estén asociados a su actividad personal y profesional.

Estos contextos comprenden el entorno donde se desarrolla el proceso de construcción del saber. Las siguientes referencias contextuales son indicadas para el análisis de los datos: (a) contexto académico, (b) contexto laboral, (c) vida familiar y (d) cotidianidad. Estas referencias se relacionan como realidades dinámicas y complejas

Consolidación del saber

Cuando existe una apropiación del saber, identidad con el saber mismo, saber propio, conciencia del saber; es decir, metacognición, estamos en presencia de la consolidación del saber. El saber se transmite y se consolida por sucesivas experiencias que se inician en la niñez. La consolidación de saberes y prácticas ocurre por obra de la socialización, entendida como un proceso que acompaña toda la vida de la persona. Esta unidad de información se estudia mediante las categorías: (a) revelación del saber y (b) preservación del saber

Conclusiones

Este proceso investigativo está orientado a encontrar significados, sentidos, interrelaciones y reglas de producción que expliquen cómo construyen el saber pedagógico los docentes e intentar resolver este vacío teórico, para disponer de nuevas referencias e interpretaciones en los programas de formación docente, inicial y permanente, dentro de las perspectivas ontológicas, teóricas y epistemológicas que imponen los nuevos tiempos, caracterizados por el cambio permanente.

Para teorizar es necesario partir de las unidades de información, reflexionar sobre las categorías de trabajo, interrogar los datos y construir conceptos integradores a partir de relaciones, comparaciones, enlaces y nexos. El desarrollo de una construcción teórica que emerja de los datos, no es producto del azar, se trata de ver el todo, las partes y el contexto al mismo tiempo.

Una amplia discusión sobre el saber pedagógico, como objeto de estudio y sustento teórico de la práctica pedagógica, debe darse al interior de universidades e instituciones de formación docente para que oriente la elaboración de un conjunto de postulados que puedan ser considerados en la elaboración de una teoría emergente, pues, ante una concepción acumulativa del conocimiento, derivada del positivismo, dominante durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, donde la práctica pedagógica se caracterizaba por la objetividad y por la distancia que guardaba el sujeto del objeto; surgen otras opciones en relación con la actuación docente y emergen otras lecturas de la realidad. Estas nuevas opciones estarán orientadas por un acercamiento del sujeto hacia el objeto; de lo objetivo se transita hacia lo subjetivo y lo intersubjetivo y la práctica-práctica cede paso a la discusión teórica, reflexión y reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que permite resignificarlas.

Referencias bibliográficas

- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Córdoba, V., González, M. y Bermúdez, L. (1998). *Metodología de la investigación III: métodos cualitativos*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, V. (2005). *Construcción del saber pedagógico*. San Cristóbal, Venezuela: Lito-formas.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21a ed.). Madrid: Espasa.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber* (18a ed.). México: Siglo veintiuno editores.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. (3a ed.). México: Trillas.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ritzer, G. (1995). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Rodríguez, G., Gil, J. García, E. (1999) (2ª. Ed.) *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Algibe.
- Ruiz, L. (1997). *Aproximación a la integración superior del saber*. En González, S (comp.) *Pensamiento complejo*. (pp. 77-97). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Notas

¹ 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 de 2007.

² Doctor en Educación. Profesor del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.