

# El Saber

---

## El Saber Pedagógico en el debate

*Loreto González Lazcano*

*Patricio Donoso Fernández*

### *Resumen*

Este artículo socializa una experiencia reflexiva realizada por un conjunto de académicos vinculados al mundo educativo y pedagógico y que tienen responsabilidades en la formación docente. El Informe de la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente instaló la pregunta sobre el saber pedagógico como una de las preguntas relevantes para el actual debate educativo. Esta pregunta ha sido acogida por la comunidad académica y trabajada en distintos eventos nacionales. Lo que aquí se presenta es una breve sistematización y reflexión en torno a las respuestas aportadas por distintas Universidades a la convocatoria realizada por esta Comisión Nacional hace un par de años.

*Palabras clave: sistematización - saber pedagógico – formación docente.*

### *Summary*

This article socializes a reflective experience by a group of scholars associated with the world of education and teaching and who have responsibilities in teacher education. The Report of the National Commission on Teacher Education settled the question of pedagogical knowledge as one of the questions relevant to the current education debate. This question has been welcomed by the academic community and worked at various national events. What is presented here is a brief and systematic reflection on the answers provided by various universities to a call issued by the National Commission a couple of years ago.

*Key words: systematic - pedagogical knowledge - teacher training.*

## *Presentación*

El debate sobre educación se ha instalado en Chile hace ya algunos años y dista mucho de estar concluido. Las expectativas por mejorar la calidad de la educación en estas tres últimas décadas no están del todo satisfechas e incluso se oyen voces de que, simplemente, se ha fracasado en este intento. Los recursos invertidos no han sido pocos, a pesar de que hay clara conciencia que han sido insuficientes. Distintos programas y diferentes aproximaciones innovadoras han instalado mejoramientos parciales que han dado pie tanto para defender estas estrategias como para cuestionarlas.

El malestar social expresado en el llamado “movimiento pingüino” da cuenta de la percepción existente en muchos actores sobre el fenómeno educativo nacional. Como pocas veces, se evidenció la profunda diferencia existente entre las distintas miradas y sobre los distintos cursos de acción. Los debates y análisis aportados por el Consejo Asesor Presidencial sobre educación son una clara muestra de los pocos consensos y de los muchos disensos instalados en nuestra sociedad. El Informe Final de este Consejo documenta lo mucho que nos queda por recorrer para responder coherentemente a la simple pregunta sobre el *rol social* de la educación y sobre qué entendemos por *calidad* en educación.

Este artículo se inserta en este debate aportando en un tema sobre el cual poco se ha escrito y reflexionado, pero del cual mucho se habla en la prensa no especializada. Nos referimos a las exigencias que el sistema educativo hace a los educadores en las escuelas de hoy en términos de aquello que estos profesionales han de saber para asegurar una formación de calidad. En este artículo se sistematizan los aportes que las instituciones de Formación Inicial Docente (FID) han hecho a propósito de una convocatoria del Consejo Nacional de Formación Docente sobre el tema del Saber Pedagógico.

## *¿Qué ha de saber un educador? una demanda en el debate nacional*

La búsqueda por explicar un mejoramiento que no llega ha permitido señalar e identificar a un conjunto de factores y causas de este retraso. Ante la evidencia de que los recursos financieros contribuyen significativamente en facilitar los mejoramientos buscados pero que, en definitiva, no son suficientes para el tipo de logros esperados, las miradas se dirigen hacia las dimensiones más cualitativas del servicio educativo. Se requiere, además de los recursos, de una sabia gestión de los mismos y de una profesionalización de los actores, esto es, de contribuciones educativas actualizadas, pertinentes y comprometidas con los aprendizajes de los alumnos.

La primera de estas apreciaciones pone en cuestión al sistema educativo en su conjunto, toda vez que enfrenta los diferentes tipos de pertenencia de los establecimientos educacionales y sus modos de gestión. La LOCE y la descentralización de la educación son puestas en jaque en este nuevo escenario y se agudiza en extremo la tensión entre el derecho a la educación y el derecho a la

libertad de enseñanza. La doble dependencia de los establecimientos municipales (a saber, MINEDUC y Municipios) inhibe las posibilidades de una gestión moderna y efectiva y debilita la autonomía creativa de los establecimientos. El debilitamiento progresivo del sector municipalizado aumenta las posibilidades de que el lucro sea un móvil relevante para los sostenedores no municipalizados y para subordinar el derecho a la educación a la libertad de lucrar con ella.

La segunda de estas apreciaciones pone a la luz pública la calidad de lo que sucede al interior del aula, de la escuela y del rol que cada actor juega en el sistema. Los planes y programas de estudio, el clima institucional y, por sobre todo, la calidad del cuerpo docente, emergen con todo su peso en el análisis escudriñador sobre las causales de los bajos rendimientos escolares. La pregunta por la pedagogía como disciplina articuladora del quehacer educativo reaparece con la fuerza que le corresponde tener cuando de educación se trata. De este modo, discurrir sobre *qué ha de saber un docente para una escuela de hoy* se transforma en el corazón de un debate social de incalculables consecuencias.

No pocos han resuelto responderla relacionando esta pregunta a la pregunta sobre los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la sociedad de hoy. Y como estos aprendizajes son difusos y complejos, se seleccionan aquellos que nos vinculan al mundo de la sobrevivencia laboral. Otros, acogemos la apuesta por la calidad definida desde criterios más amplios, en donde se explicitan competencias de diferentes tipos como los aprendizajes considerados de calidad para convivir y desenvolverse en la actual y futura sociedad.

Por otra parte, los aprendizajes posibles de lograr en la escuela dependen en gran medida de los aprendizajes logrados en la temprana edad y por los aportes culturales y familiares. El terreno de la diversidad es generoso en ejemplos y se hace presente con mucha fuerza en las instituciones escolares. Las expectativas de logro en los aprendizajes esperados se ven cruzadas fuertemente por esta diversidad y por la inequidad del sistema en su conjunto. Lo necesario a aprender para unos no siempre es lo necesario para otros; el modo de aprender de unos no es igual al modo de aprender de otros.

A pesar de esta diversidad y de la inequidad que atraviesa toda nuestra sociedad, las políticas públicas vacilan y dan señales equívocas. Por una parte, se promueven Planes y Programas de Estudio ambiciosos y de compleja elaboración y con altas expectativas de aprendizajes y, por otro, se pasa el rasero del SIMCE y de las pruebas estandarizadas en donde priman cierto tipo de aprendizajes y se excluyen otros. El doble mensaje de estas políticas favorece el camino en línea recta y la homogenización de los procesos de aprendizaje. La prensa y los medios de comunicación colaboran en la tarea de definir lo que es bueno y lo que no es bueno en el sistema escolar desde la óptica de los rendimientos medibles y comparables que arrojan estas pruebas nacionales e internacionales. Y a la luz de estos análisis, la buena docencia está respaldada por buenos índices de rendimiento en estos test, siendo buen docente, aquel que puede lograr esos positivos índices. De ahí hay un paso a concluir: que no se requiere de una especial formación para ser un buen docente ya que hay casos en que sin esa preparación sí es posible lograr esos resultados, y a un paso a desvalorizar todos los otros aprendizajes transversales y articuladores propios

de los actuales Planes y Programas de Estudio. La calidad de la educación queda reducida al buen resultado en aquellos aprendizajes medibles y comparables de los test estandarizados.

Retomar la pregunta sobre una educación de calidad para todos se ha tornado en una necesidad estratégica para los educadores y ciudadanos inspirados en la justicia social, la solidaridad y los DDHH. Qué labor le corresponde al docente, qué aprendizajes preferenciar, prepararse para qué tipo de estudiantes y para qué tipo de sociedad, con qué contenido profesional y disciplinario caracterizar su contribución en la escuela, etc., son todas preguntas que recuperan actualidad y vigencia.

## *Construyendo respuestas*

El nombre que ha ido tomando el conjunto de preguntas referidas a lo que el docente ha de saber para ser considerado un buen docente es el de **saber pedagógico**. Con este nombre se quiere dar cuenta de la especificidad de esta profesión valorada tan equívocamente por la sociedad. La pregunta sobre el contenido de este saber es instalada en el debate por las instituciones formadoras de docentes.

En efecto, durante el año 2005, el Ministerio de Educación convocó a representantes de las instituciones involucradas en la formación de profesores para integrar una **Comisión Nacional de Formación Inicial Docente**, con el propósito de elaborar un Informe con propuestas de políticas en esta materia.<sup>28</sup> En el marco de los compromisos asumidos y del diagnóstico presentado por esta comisión, alcanza especial relevancia el tema del **Saber Pedagógico**, definido como uno de los 13 nudos críticos en la formación Inicial. A partir de reconocer que *“la conceptualización del saber pedagógico no es un eje articulador de la formación docente inicial”*, el citado informe agrega: *“las bases de la escisión entre teoría y práctica en el ejercicio profesional tienen que ver fundamentalmente con cómo se ha entendido lo que es el hecho educativo y la pedagogía: un arte, una técnica o una ciencia. De ella se derivan consecuencias para la definición de cuáles podrían ser los componentes de una base de conocimientos profesionales: conocimientos de contenidos de especialidad, pedagógicos, prácticos, sobre el estudiante, etc. La relación entre la enseñanza y el aprendizaje se ha enriquecido con los aportes de diversas disciplinas contributivas, pero tiene una entidad epistemológica propia a la que este informe se refiere como saber pedagógico. Este saber es mucho más que su dimensión didáctica, está siempre situado y es por tanto siempre dinámico. Lo fundan otros saberes que se articulan de modos diversos en la práctica pedagógica”* (Informe Comisión Nacional de Formación Inicial Docente, 2004).

---

<sup>28</sup> Esta Comisión, integrada por Rectores y Decanos de Universidades del Consejo de Rectores; autoridades de universidades privadas que integran la Red de Innovación Pedagógica Universitaria (RIPU); y representantes, tanto del Colegio de Profesores como del Ministerio de Educación, emitió el denominado Informe de la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente, el que fue sometido a discusión por un conjunto de autoridades y representantes de las instituciones antes mencionadas, las que posteriormente establecieron un Compromiso por la Calidad de la Formación Inicial.

En este marco, la Comisión organizó una amplia consulta a un total de 46 instituciones de educación superior, acerca de sus visiones sobre el Saber Pedagógico<sup>29</sup>, consulta que fue orientada por las siguientes 4 interrogantes:

- a) ¿Qué entienden por saber pedagógico?, b) ¿cómo está presente el saber pedagógico en los programas de estudio de las carreras pedagógicas que imparten?, c) ¿qué experiencia/s del proceso de formación desarrollada por los docentes y la institución estarían contribuyendo a la superación del nudo crítico respecto al saber pedagógico? y d) ¿de qué manera el saber pedagógico ilumina la comprensión de otros nudos críticos diagnosticados?

En este artículo se da cuenta de esta pesquisa y se presenta una sistematización en torno a los principales discursos y relatos sobre el *saber pedagógico* emanados desde los diversos actores e instituciones respecto, principalmente, de la primera y segunda de las interrogantes antes mencionadas. Se trata de una sistematización desarrollada desde el reconocimiento en torno a que la realidad se constituye a partir de las visiones de todos los actores involucrados, insertos en un momento histórico y en una situación determinada, en este caso de la formación docente inicial y la educación chilena.

## *No existe una conceptualización compartida sobre el saber pedagógico*

Si nos remitimos estrictamente a los discursos sobre el Saber Pedagógico elaborados por las instituciones convocadas, podemos señalar que nos encontramos frente a elaboraciones diversas, que permitirían corroborar el supuesto planteado en torno a la ausencia de un discurso compartido sobre este tema. Desde las conceptualizaciones aportadas por las instituciones, se reconoce la presencia de múltiples visiones en torno al Saber Pedagógico originadas desde fuentes que refieren, directa o indirectamente, a cosmovisiones, perspectivas epistemológicas, ontológicas, antropológicas y teóricas diversas, que adquieren sentido desde marcos discursivos e institucionales específicos<sup>30</sup>.

Más allá de las consideraciones anteriores, es posible identificar lo que podría denominarse “*núcleos*” del saber pedagógico, ideas básicas o temas centrales, que actúan como categorías que agrupan los aspectos fundamentales relevados desde la mayoría de las instituciones y, por tanto, podrían constituirse en una base común a los procesos de formación de educadores. Tales núcleos son traducidos y resignificados en los diversos marcos de referencia institucionales pero requieren de una mayor profundización para convertirse en estructuras académicas coherentes y pertinentes que aseguren una línea base, esencial y común para la identidad profesional de los educadores.

<sup>29</sup> De las respuestas entregadas se han extraído algunas citas que se presentan en cursiva a lo largo del texto, pero no se identifican las fuentes por razones de confidencialidad.

<sup>30</sup> El primer trabajo de sistematización realizado permitió identificar aproximadamente 26 enunciados que definen, de modo diferente, al Saber Pedagógico.

## *Saber pedagógico y pedagogía*

A la base de lo anterior, y para alcanzar una definición acerca de la naturaleza del Saber Pedagógico y sus componentes, está la discusión acerca de la naturaleza y estatuto de la Pedagogía. Se trata, para algunas instituciones, de una reflexión previa y necesaria para establecer las posibilidades de construcción de una epistemología para la pedagogía y, con ello, un objeto de estudio y un campo de conocimiento propio de los educadores. Se trata de una larga discusión sobre el estatus científico de la pedagogía de acuerdo a los referentes clásicos de lo que otrora se entendía como ciencia, situación que, para algunos, tendría atrapada a la pedagogía en una dimensión eminentemente técnica.

La salida a este entrapamiento estaría dada por “*el posicionamiento de la fenomenología como método más propio de las ciencias que se ocupan de la comprensión de los fenómenos humanos*”, opción que haría posible reposicionar a la pedagogía a partir de resituar el objeto pedagógico incorporando ámbitos que, junto a la razón, se conjugan para constituir la integralidad humana. Hay aquí una referencia a las emociones, la afectividad, los valores, la ética, el desarrollo de la espiritualidad, la inter subjetividad. Desde estas ideas, la discusión sobre el Saber Pedagógico supone resignificar la formación de los educadores a partir de otorgarle otro estatuto a la práctica y abrimos a ella como un espacio cambiante e inestable, caracterizado por la incertidumbre que supone todo sistema complejo y dinámico.

## *El saber pedagógico como conocimiento profesional*

Mayoritariamente las instituciones conceptualizan el Saber Pedagógico como un tipo de **conocimiento**, propio del profesor, que otorga sentido y significado al quehacer pedagógico y que constituye un medio para la construcción de la identidad profesional docente<sup>31</sup>. Estas ideas van adquiriendo características diversas que se constituyen en modos de pensar y actuar, y que han sido construidas históricamente por los docentes manteniéndose institucionalizadas e incorporadas a las prácticas de los sujetos. Se trata de un conjunto de referentes periféricos que, poniendo énfasis en diferentes dimensiones de este conocimiento, permiten agrupar discursos sobre el Saber Pedagógico más cercanos y contraponerlos a aquellos configurados desde supuestos claramente diferenciados. Del mismo modo, como referentes periféricos asociados a la idea central de conocimiento profesional, dejan ver un conjunto interesante de tensiones<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> La connotación de lo profesional y la identidad profesional, con lo relevantes que resultan en el ámbito de la formación docente, no son aspectos abordados de manera explícita en los discursos aportados.

<sup>32</sup> Se trata de tensiones que deberían ser mayormente reconocidas y enfrentadas como obstáculos más inmediatos de la pedagogía en tanto constituyen dilemas que encierran opciones epistemológicas básicas, oposiciones que deben ser armonizadas si se busca el crecimiento de la Pedagogía.

## *Un saber formalizado y estructurado en la cultura académica*

Sobre la base de lo anterior es posible reconocer algunos enunciados, que desde una definición del Saber Pedagógico como conocimiento, van más allá, caracterizándolo desde las categorías de saber/conocimiento “*ya construido formalmente*”, “*acumulado*”, “*consumido*”, “*adquirido*”. Tales categorías remitirían a perspectivas orientadas por una racionalidad técnica e instrumental, desde las cuales han derivado modelos de formación fundados en las pedagogías de tradición normalizadora, disciplinadora, académica y eficientista. A partir de estos relatos y experiencias se reconocen ciertas comprensiones que, desde discursos prescriptivos, identifican el Saber Pedagógico con un *deber ser* del docente. Se trata, desde esta mirada, de conceptualizaciones que enfatizan la transmisión de un conocimiento consolidado, ya construido y por tanto, como dato ajeno al estudiante, neutral en tanto conocimiento que le permitirá desempeñarse en la escuela con eficiencia. Desde esta concepción del conocimiento la subjetividad de los docentes queda anulada.

## *Un saber experiencial, situado e histórico*

Desde otras miradas, nos encontramos con conceptualizaciones que reconociendo al Saber Pedagógico como conocimiento profesional, incorporan otras categorías que nos conectan con la idea de que el saber pedagógico se construye desde la subjetividad e historicidad del docente. Así, la dimensión social, cultural, situada e histórica de este saber, nos habla de un docente, que como sujeto histórico, va reconfigurando los usos sociales propios de las instituciones en que actúa y de las expectativas que allí se ponen en juego. Este reconocimiento del carácter idiosincrásico y situacional del saber docente supone una comprensión en torno a un saber del profesor, relacionado con su persona e identidad, con su trayectoria de vida, con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos(as) en el aula y con otros actores en la institución.

Desde los aportes institucionales es posible identificar comprensiones del Saber Pedagógico como un conocimiento que obedece a un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el(la) maestro(a) aprende progresivamente; es por tanto, un conocimiento “*experiencial*”, “*práctico*”, “*situado*”, etc., lo que supone alejarse de la idea de transmisión de un conjunto de contenidos cognitivos definidos, para situarse en un proceso de transacción cultural, que implica ciertos dispositivos a establecer en la formación para ir alcanzando esta construcción. Así, para unas instituciones, el Saber Pedagógico es un saber reflexivo, pues se constituye en una reflexión de la práctica pedagógica. En este sentido, se trata de un “*conocimiento práctico (praxis), por el cual un docente moviliza una amplia variedad de conocimientos, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo*”.

Desde esta perspectiva, los saberes disciplinarios y curriculares *“no constituyen El Saber de los docentes ni el saber docente, pues no es un saber construido por ellos, incluso a veces es un saber olvidado, no utilizado y menospreciado por los profesores en virtud de ser muy teórico, o que no da cuenta de la realidad del aula”*.

## *Un saber articulador entre prácticas y saberes disciplinarios*

Como conocimiento que articula saber y práctica, se reconoce la noción de *“saber en uso”*. De acuerdo a ello, se trata del saber que está presente y actúa en la práctica docente y que, al mediar entre saber y acción, se articula en la interfase entre los saberes asociados a la práctica y las características de la práctica misma. Se trataría, de saberes, epistemológicamente diversos, que se combinan, organizan y movilizan en contextos específicos de la práctica. Se trata de una síntesis entre *“saberes del sentido común”* y *“saberes de la experiencia”* dejando en un lugar secundario a aquellos saberes alcanzados en la formación inicial. Se trataría, de saberes que *“no son susceptibles de ser objetivados ni formalizados por el actor en un discurso estructurado; aparentemente disociados de toda teoría, pero cargados de una tácita ideología; un cuerpo de saberes débilmente organizados a nivel interno. Son saberes que operan directamente en la práctica, replicando un saber permanentemente utilizado, cuyos criterios de validación son las propias expectativas individuales y las de los otros”* (Latorre, 2002).

De este modo, el principal escenario de adquisición y explicitación del *“saber pedagógico en uso”* es la escuela, siendo la experiencia y la vivencia concreta de hacer o haber hecho clases lo que prima en la práctica, por sobre cualquier tipo de saber pedagógico asociado a ella. Desde la idea en torno a que la formación inicial ni siquiera llega a conmover esos saberes previos, y que es la escuela *“donde estos actores pedagógicos aprenden a ser profesores”*, se plantea una tarea en la que es preciso avanzar significativamente. Como saber experiencial, el saber pedagógico constituye la cultura docente en acción y por lo general, establece un desfase con los saberes adquiridos en la formación, siendo aprendidos rápidamente en los primeros años de trabajo, y jerarquizados por su valor referencial hacia la enseñanza. De ahí es que se hace necesario: *“sistematizar estos saberes experienciales para que sean reconocidos por otros grupos productores de saberes. Si dicha experiencia no se sistematiza pasa a ser un mero caos, un puro devenir, para que se transforme en saber tiene que ser reflexionado, investigado y sistematizado. De tal manera, de construir un cuerpo de conocimiento práctico derivado de la experiencia”*.

## *Tensiones y temas emergentes*

El Saber Pedagógico conceptualizado por las instituciones de educación superior deja ver un conjunto interesante de tensiones y temáticas que resultan relevantes para hablar del mismo. En el ámbito de las tensiones, se deja ver la gran complejidad del Saber Pedagógico al manifestarse una tensión principal, que atraviesa a las demás y que tiene que ver con la dificultad en armonizar una racionalidad instrumental y otra de orden valórico en la formación de docentes. Desde esta gran tensión se vislumbran otras, que sitúan al saber pedagógico entre dos orientaciones que obedecen a supuestos epistemológicos diferentes y que precisan de un mayor análisis y estudio. Así, se reconocen comprensiones que transitan en torno al Saber Pedagógico como saber y/o como conocimiento, entre la naturaleza teórica y/o práctica de este saber, entre un énfasis en la transmisión de un conocimiento formalizado y estructurado en la cultura académica y/o en la construcción reflexiva del mismo, entre lo disciplinario y lo pedagógico/convivencial.

De esta forma, en los discursos y en el imaginario docente encontramos tradiciones y tendencias del fenómeno educativo que transitan entre la potencialidad conservadora -reflejadas en miradas del Saber Pedagógico que denotarían la ausencia de una tradición crítica- y, por otro lado, la potencialidad transformadora de la educación. En este escenario resulta fundamental volver a la pregunta por las implicancias que tiene articular ambas racionalidades en la formación de docentes.

En relación a temáticas que aparecen resaltadas en los discursos sobre el Saber Pedagógico es posible mencionar, entre otras, la importancia de la escuela y la complejidad de la cultura escolar. Analizadas desde categorías críticas, este tema representa para algunas instituciones aquello que permite conceptuar y comprender la naturaleza del Saber Pedagógico, en tanto espacio donde se origina y manifiesta este saber y donde la práctica pedagógica se constituye en la instancia que permite la construcción, reconstrucción y resignificación de un conjunto amplio de saberes que constituyen al saber pedagógico. Hay aquí una vinculación al tema de la articulación entre la institución formadora y la realidad escolar que resulta necesario seguir reflexionando colaborativamente desde múltiples miradas, como la investigación, la iniciación profesional de docentes, etc. El tema de las prácticas, como acercamientos graduales a la realidad escolar y como práctica reflexiva, se constituye en aquel espacio donde se construye el Saber Pedagógico y también donde se materializa en acciones. Junto a la investigación, las prácticas son para la gran mayoría de las instituciones espacios inherentes al Saber Pedagógico, en tanto allí se movilizan, de acuerdo al contexto, un conjunto de saberes/conocimientos, que hacen una práctica pedagógica determinada.

A partir del reconocimiento en torno a que se ha venido instalando cada vez con mayor fuerza el discurso de la diversidad y desde el llamado a propiciar nuevos modelos de práctica centrados en la convivencia, los discursos de las instituciones sobre el Saber Pedagógico recogen esta nueva actitud formativa desde diversas comprensiones. En primer término, hay un reconocimiento bastante generalizado acerca de que, pese a su importancia, esta preocupación

no ha sido suficientemente asumida. Es necesario saber sobre ella, saber cómo promoverla en las propuestas formativas, todo ello a partir de comprensiones que van desde considerarla como un contenido curricular más, un curso, una asignatura, un tema, hasta comprensiones que la visualizan como un fenómeno amplio, que otorga una posibilidad de integración y transformación de la realidad social y que obliga a pensar en la democracia como concepto articulador de la calidad de la educación, etc.

## *La presencia del saber pedagógico en la Formación Inicial Docente*

Desde los discursos, el Saber Pedagógico se hace presente a partir de reconocer, en primer lugar, una cierta forma en que cada propuesta curricular se estructura para concretar las intencionalidades pedagógicas y formativas de las diferentes Facultades, escuelas o carreras pedagógicas consultadas y de los dispositivos para alcanzar tales intencionalidades. Así, “ejes de formación”, “ejes curriculares”, “áreas del currículo”, “núcleos” o “asignaturas nucleadas”, “principios articuladores del currículo”, “sectores del saber pedagógico” y, “cursos”, “dominios profesionalizantes”, “áreas o líneas de formación”, “ámbitos del plan de estudios”, “líneas centrales de orientación curricular”, “pilares sobre los cuales se estructura teoría y praxis”, etc., son identificados como espacios donde este saber se contempla, junto al establecimiento de un amplio espectro de actividades, o medios, que promueven o estarían promoviendo y asegurando, según las instituciones, la presencia y la construcción del Saber Pedagógico. Entre éstas resalta, explícitamente, las *líneas de práctica*, en tanto instancias que promueven la reflexión y la vinculación teoría - práctica.

No obstante lo anterior, y reconociendo niveles de abordaje a esta interrogante de diversa profundidad, la idea que prevalece en la gran mayoría de los aportes se ve reflejada en lo expresado por algunas instituciones cuando señalan que: “*en la actualidad, hay indicios que el saber pedagógico está incorporado en la formación pedagógica y de la especialidad básicamente como saber ‘consumido’; puesto que lejos de promover la generación de conocimiento en los procesos formativos, la tendencia parece ser, en los hechos, reducirla*”.

## *Propuestas recurrentes*

La reflexión generada en este ejercicio compartido sobre la comprensión existente en torno al Saber Pedagógico en las diferentes instituciones ha permitido orientar demandas de mejoramientos y de propuestas de políticas públicas. Muchas de éstas son recurrentes y de gran relevancia para una profundización progresiva de este debate a nivel nacional.

## *El saber pedagógico y sus implicancias en la diversidad*

Establecer un vínculo entre el saber pedagógico y la *diversidad* en la formación docente no es algo que surja de manera espontánea ni tan explícitamente. Se comparte el reconocimiento de que la diversidad es la condición concreta de la situación educativa, puesto que no hay situación educativa que no exprese la diversidad. Desde ahí, se presentan las siguientes reflexiones:

El tema de la diversidad es un tema complejo, frente al cual la formación de formadores en la educación superior requiere informarse para alcanzar comprensiones más amplias del mismo. No existe una comprensión compartida sobre ella. De allí que resulta urgente potenciar el debate sobre esta temática, recopilar el conocimiento acumulado sobre el tema de la diversidad y sus implicancias en el Saber Pedagógico. De esta manera se tendría mayor claridad acerca de las formas en que ella se está promoviendo.

En relación a las prácticas pedagógicas se hace necesario velar por que la diversidad sea trabajada transversalmente, teniendo presente que también la transversalidad algunas veces se invisibiliza. La formación en la diversidad debe responder a la totalidad bio-psico-socio-cultural, ética, histórica y educacional.

Reformular el currículum de manera tal que especifique formas de abordaje de la diversidad, para que los estudiantes vivan situaciones de formación, en contextos diversos, aplicables en su desempeño docente posterior.

La institucionalización de la diversidad lleva a pensar en la necesidad de crear una comisión de observación, análisis y proposición sobre las propuestas vinculadas a la diversidad en el currículum de las universidades que imparten formación inicial docente.

## *El saber pedagógico y sus implicancias en el desarrollo profesional*

Hacer una vinculación entre Saber Pedagógico y *Desarrollo Profesional* supone repensar la formación docente, haciéndose necesario decantar, precisar e investigar, acerca de cómo la formación docente pueda estar cruzada por esta apuesta del saber pedagógico. En la actualidad, para el desarrollo profesional docente adquieren relevancia los procesos de autorreflexión institucional. Pero, ¿desde dónde deben hoy pensarse las instituciones de educación?, ¿cómo autocomprender la calidad de su propia formación?

Pensar el vínculo Saber Pedagógico y Desarrollo Profesional supone pensar en otros temas que aún no encuentran solución, por ejemplo:

el vínculo entre educación y pobreza, educación y cultura juvenil, educación y cultura escolar. En este marco, se requiere enfatizar un mayor acercamiento entre el mundo de la escuela y la institución educativa. Lo anterior supondría para las instituciones “*pensarse desde la realidad de las escuelas a las cuales se atienden, desde el rol que tienen respecto del sistema escolar. La universidad debe pensarse desde la institución escuela o liceo*”.

Reconociendo que el tema del Desarrollo Profesional no es estrictamente pedagógico, sino que es mucho más abierto y multidisciplinario, se requiere promover y proveer recursos para investigación tendiente a pensar la formación docente desde el vínculo saber pedagógico y desarrollo profesional desde una perspectiva multidisciplinar. ¿De qué manera avanzar en ello?

Se resalta la necesidad de generar espacios para la reflexión en torno a los desafíos que exige la calidad de la educación. Desde este punto se piensa en planes de perfeccionamiento basados en criterios socializados y compartidos entre todas las facultades de educación.

Es importante pensar y debatir acerca del necesario recambio en el mundo académico de las Facultades de Educación. La pregunta acerca de *¿cómo debe ser este recambio?* se acompaña de otra que tiene que ver con *¿cómo quebramos una tradición de inercia en el mundo de la educación?*

## *El saber pedagógico y sus implicancias en la articulación disciplinaria*

Una de las grandes tensiones en la Formación Inicial Docente radica en la equilibrada relación y articulación entre las disciplinas y la pedagogía. Esta tensión, muy viva en algunas instituciones, requiere de nuevas miradas y predisposiciones de los académicos y otros actores involucrados.

Es preciso renovar el compromiso de instalar el tema de la “articulación disciplinaria” en las instituciones formadoras de profesores. Se hace necesario constituir grupos de discusión entre la disciplina y la pedagogía. Como una forma de alcanzar este desafío se propone un trabajo colaborativo, la formación de comunidades educativas de reflexión pedagógica que incluya a docentes de las disciplinas, de las áreas pedagógicas, estudiantes y también profesores del sistema. Esta discusión exige, además, ser comprendida y abordada desde dos grandes ámbitos: “*uno, el endógeno; es decir, generado al interior de las universidades, y otro, el exógeno, que debe darse entre las universidades.*”

Se resalta la importancia que tiene el considerar el resultado de las experiencias y la reflexión que se genera a partir de las propias disciplinas; “*las propias disciplinas deben también entregar una visión a esta construcción del concepto, desde la reflexión y desde la experiencia y práctica, de cómo se genera y se ejecuta esa disciplina*”.

## *El saber pedagógico y sus implicancias con el sistema escolar*

La reflexión se realiza a partir de una interrogante que, situándose en el plano de la práctica docente, da pie a un conjunto de enunciados sobre el vínculo entre saber pedagógico y *sistema escolar*.

La práctica, entendida como aquel espacio que “*debería ser el eje de la producción de conocimiento pedagógico*”, se encuentra con obstáculos fruto de la escasez de investigación en la escuela. Es necesario reconocer que la innumerable información recogida “*no es levantada ni procesada por carencia de recursos y de tiempo para hacerlo*”. Tal situación lleva a preguntarse por ¿cuáles serían los aportes de la universidad en este plano? ¿De qué forma ambas instituciones alcanzan compromisos y responsabilidades en esta tarea?

Reconociendo la importancia en torno a que las prácticas de formación docente se han diseñado en el currículum a través de un programa de prácticas tempranas y progresivas, resulta necesario seguir reflexionando acerca de “*¿Cómo los saberes se van relacionando con las prácticas intermedias? ¿De qué forma se verifican las competencias en las prácticas intermedias?*”.

Sobre la condición de los Profesores Guías de alumnos practicantes existe un amplio debate. Se reconoce un conjunto de problemas que tienen que ver con cuestionamientos y críticas que se dan en ambas direcciones. En este sentido, se destaca la necesidad de contar con profesores guías formados especialmente para esta tarea, señalando que las universidades deben hacerse cargo de esta formación, pero no desde la lógica académica sino desde la experiencia de los propios profesores. También en este mismo tema se abren interrogantes sobre las estrategias para contar con profesores que guíen adecuadamente a los estudiantes en práctica. *¿Cómo captar profesores guías? ¿qué incentivos se pueden brindar, para que puedan cumplir su función conforme a cierto diseño de la práctica bien orientada? ¿cómo estimular y hacer de ello una instancia de crecimiento y desarrollo profesional?*

Promover la realización de pasantías de académicos en los centros educativos y de profesores del sistema en la Universidad.

Romper el bloqueo de las Facultades de Educación del Consejo de Rectores, con las Facultades y Escuelas de Educación de las Universidades privadas, con el fin de realizar actividades conjuntas.

Llevar a cabo un proyecto de sistematización de lo que existe respecto a la vinculación con el medio y solicitar financiamiento para un sistema de redes amplias entre universidades, sostenedores, centros educativos y Ministerio de Educación, que incluya un diagnóstico y capacitación.

## *El saber pedagógico y sus implicancias con la investigación educativa*

Un diagnóstico bastante similar existe en torno a la realidad investigativa en el ámbito educativo y en relación con el Saber Pedagógico. Problemas, carencias, preguntas, sentidos poco unificados, etc., tanto a nivel de políticas, instituciones formadoras, docentes y escuela, son en su mayoría los aspectos que dan cuenta de estas conversaciones. De esta forma, la posibilidad de establecer una relación entre saber pedagógico e investigación, inmersos en un campo de preguntas y temas abiertos tensionando, incluso, los programas de formación inicial, requiere de un cierto posicionamiento que se estaría recién iniciando y que urge continuar. Se enfatiza en la necesidad de mirar el problema desde una perspectiva estructural, señalando que hoy es necesario apuntar, más que a la generación de programas, a la generación de condiciones institucionales estructurales.

Comprender la naturaleza del Saber Pedagógico resulta esencial para abordar el tema de la investigación educativa. “¿Qué es?, ¿cuál es su objeto?, ¿cómo y quién lo produce?, ¿cómo y quién lo comunica y distribuye?, ¿cuál sería entonces la relación entre saber pedagógico y el conocimiento profesional?, ¿haríamos alguna distinción ahí?, ¿estaríamos hablando de un mismo tipo de saberes?, ¿cuál sería su relación con las ciencias tradicionales de la educación?, ¿cuál sería su relación con los saberes emergentes?, ¿cómo lo articulamos?”, son preguntas que suponen un primer acercamiento al Saber Pedagógico y, desde allí, la búsqueda de respuestas.

Se habla indistintamente de investigación en la academia, en el aula, en los centros de educación. A partir de ello, se hace necesario profundizar aún más en el establecimiento de la especificidad de la investigación educativa, su naturaleza y sentido. Uno de los requisitos para ello es hacer una suerte de distinción “entre la investigación sobre la educación, que se realiza desde la psicología y otras disciplinas, con lo que debiera ser una investigación educativa propiamente tal, que se plantee desde el territorio mismo de la docencia y desde la especificidad del espacio pedagógico. Así se evitaría que la docencia ‘ siga siendo ’ (y) ‘ hablando ’ desde otros códigos y desde otra agenda de preocupación epistemológica y pueda empezar a asentar su propia agenda”.

La cultura institucional se constituye en otro aspecto que representa un obstáculo para un mayor desarrollo de la investigación. Desde esta mirada, se destaca la presencia de una cultura que evita, o que de alguna manera opta por que las instituciones educativas realicen una suerte de investigación respecto de su vida misma, en términos de la docencia que desarrollan; esto debido por ejemplo, a caracteres propios, tales como la atomización de la docencia, problemas de gestión que implican falta de tiempo, oportunidad para poder hacer una reflexión colegiada, etc.

Del mismo modo, se reconoce otra problemática que tiene que ver con la carencia de canales de difusión de los resultados de la investigación que se producen en la academia para el mejoramiento de la vida en el aula y la toma de decisiones.

En relación a los problemas de la investigación en el mundo de los académicos, se distingue entre lo que tendría relación con los problemas de la formación docente inicial y los que son los problemas de la investigación misma. A nivel de la formación docente inicial: *“existe una carencia de accesos a la experiencia de investigación desde otros paradigmas en la formación docente, que no sean los que han hegemonizado hasta el momento, y que es principalmente el paradigma explicativo y su coloración de metodologías cuantitativas y que es el más utilizado por los cursos de investigación de metodología que se desarrollan en los diversos currículum de pre-grado”*.

A nivel de los problemas de la investigación misma, se destaca que es preciso desmitificar la investigación como actividad elitista; En el mundo universitario, la investigación y la docencia ocupan jerarquías y órdenes diversos; la docencia es de segundo orden frente a la actividad de investigación y tiene menos relación incluso, en lo que es evaluación y la calificación académica para la promoción jerárquica; pero si queremos realmente que la investigación en educación sea una de las actividades centrales que movilicen el campo educativo, es preciso reconocer que, en la investigación educativa, la relación con la docencia se produce de una manera distinta de la investigación en otros campos. *“Mientras en otros campos investigación y docencia pueden ir por cauces separados, en el ámbito educativo son absolutamente interdependientes, porque el objeto de la investigación es precisamente la docencia”*.

También en el ámbito de la formación de capacidades investigativas en los estudiantes, se reconoce un conjunto de carencias que es preciso atender en tanto pudieran luego proyectarse también en la vida profesional de ellos. Habilidades como la búsqueda de información, la toma de decisiones profesionales, *“son también aplazadas en pro de un acceso, en primer lugar, a los códigos de la disciplina, y muy tardíamente, a la vida decisional propia de las profesiones”*. Lo señalado lleva a establecer como tarea imprescindible el fomentar la capacidad de cuestionamiento y asombro en los estudiantes, reconociendo que éstas se encuentran tal vez muy mermadas, en la lógica receptiva y de transmisión que ha asumido la educación.

También la investigación en el ámbito del sistema educativo y la escuela presenta problemas. Desde ello, resulta indispensable generar las condiciones y los espacios para que en las escuelas, no solamente se haga reflexión pedagógica colegiada, sino que esa reflexión sea importante y necesaria para las escuelas. Lo anterior tiene que ver con la idea en torno a que el saber pedagógico, construido desde la reflexión de los docentes, ha de ser sistematizada por escrito, compartida y socializada, *porque tenemos una suerte de cultura ágrafa*.

Desde el debate generado y de las interrogantes emanadas en esta reflexión colectiva está siendo posible aportar un conjunto de otras propuestas hacia las autoridades, tanto de nivel ministerial como institucional y curricular. La posibilidad de socializar esta experiencia y realizar este ejercicio promovido por la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente constituye una demanda del mundo académico que está haciéndose responsable de la Formación Inicial Docente al calor de un debate que tiende a invisibilizar la complejidad de lo que ha de saber un docente hoy.

## *Referencias*

Abraham, M; Donoso, P. y Guzmán, I. (2002). “Construcción de saberes pedagógicos en la Formación Docente Inicial”. Proyecto Fondecyt N° 1990232. Santiago, UAHC-PIIE, 1999-2001.

Documento de Respuestas a Consulta realizada a 46 Instituciones de Educación Superior, acerca de sus visiones sobre el Saber Pedagógico. Santiago de Chile, 2005.

Informe de la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente (2005). Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

Latorre, Marisol (2002). Saber Pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas. Tesis de Doctorado en Educación realizado en cotutela entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes–Paris 5-Sorbonne, Francia.