

INVESTIGACIONES

*APORTES PARA EL ANALISIS DE LAS RACIONALIDADES PRESENTES
EN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS**

Contributions to the analysis of rationales existing in teacher's practices

Marisol Latorre Navarro

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
Erasmus Escala 1825, Santiago, Chile. mlatorrn@puc.cl

Resumen

La Reforma a la Educación en Chile, al igual que otras reformas a nivel internacional, ha venido desarrollando un programa de medidas para la transformación y mejoramiento de la formación inicial de profesores y profesoras. El supuesto a la base es que al mejorar la formación inicial, mejorarán las posteriores prácticas pedagógicas de los profesores en la escuela y, en consecuencia, mejorará la calidad y equidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas en las salas de clases de todo el país. Resultados de investigación ponen en evidencia que entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio docente existe, a lo menos, un distanciamiento.

En este contexto, el problema de esta investigación se formula en torno a las preguntas: ¿cuáles son, en la actualidad, las características de las relaciones entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente?, ¿cuáles son las racionalidades presentes en uno y otro campo? y ¿cómo son las relaciones entre las racionalidades de ambos campos?

Palabras clave: formación inicial, prácticas pedagógicas, racionalidades.

Abstract

The Educational Reform in Chile, as other reforms around the world, has come to develop a program of guidelines to foster the transformation and improvement of teacher's training. The assumption is that improving the initial instruction program for teachers, the pedagogical practices will improve at the school level, and as a consequence the quality and equity of students' learning processes will improve at the nation wide level. Some research findings show that at least there is a gap between the initial instructional programs for teachers and their school practices.

Within this framework, the research problem is formulated around the following questions: what are the current characteristics of the relations between the initial instructional programs (field) for teachers and the field of pedagogical practices in the school? What are the rationales embedded in each of the fields? And finally, what are the relations between both rationales?

Key words: initial instruction (formation), pedagogical practices, rationales.

* Este artículo ha sido elaborado en el marco de la investigación: Formación inicial y prácticas pedagógicas: desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena (2003-2005), Proyecto 3030013, Fondecyt Postdoctoral.

I. INTRODUCCION

Tanto en Chile como en otras reformas a los sistemas de educación en el mundo, las relaciones entre formación inicial docente y ejercicio profesional docente aparecen como uno de los principales vértices para lograr el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Evidencia de esto es que muchos de los esfuerzos, encabezados por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), se han orientado al fortalecimiento de la formación y la profesión docente.

A la base de estos programas de acciones, subyace un primer nivel de hipótesis que dice relación, en un sentido, con la idea de que la formación inicial ejerce impacto sobre las futuras prácticas pedagógicas profesionales de profesores y profesoras y, en sentido inverso, que las actuales prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio están fundadas en aprendizajes adquiridos previamente en la formación inicial.

Un segundo nivel de hipótesis dice relación con la existencia de representaciones, tanto en uno como en otro campo, acerca de qué es ser buen profesor o profesora, que existe un tipo de prácticas pedagógicas que responde a esta caracterización y que los procedimientos, mecanismos o estrategias utilizados en la formación inicial logran transferir hacia los estudiantes de pedagogía estos “contenidos”.

Sin embargo, en la actualidad el conocimiento empírico sobre qué saben y qué hacen los profesores es escaso; menos disponible es aún la evidencia sobre qué aspectos específicos caracterizan a un buen profesor o profesora, lo que genera dificultades a la hora de definir cómo o en qué es preciso potenciar la formación docente para lograr un deseado tipo de profesional.

En este contexto adquiere relevancia preguntarse acerca de ¿cuáles son los “saberes” de los profesores?, ¿cómo y dónde han aprendido dichos “saberes”?, ¿cómo “utilizan” los profesores sus saberes?, ¿cuáles son los saberes pedagógicos presentes en las “prácticas pedagógicas” que realizan los profesores?

Estas interrogantes son pertinentes tanto para el campo de la formación inicial como para el del ejercicio profesional docente, pero sus respuestas y, entonces, las racionalidades presentes en ambos campos, pueden ser convergentes, divergentes o parcialmente convergentes y divergentes.

Evidencia empírica reciente da cuenta de la existencia de una ruptura o, al menos, un distanciamiento entre el campo de la formación inicial y el campo de las prácticas pedagógicas en el aula, lo que hace poner en cuestión la existencia de relaciones lineales, directas y simples entre formación y ejercicio profesional. Estos hallazgos constituyen el punto de partida de esta investigación.

En el artículo se presentan los principales componentes de un modelo de análisis que, a partir del estudio de las prácticas pedagógicas vigentes, tiene como objetivo develar las características de las racionalidades contenidas en dichas prácticas pedagógicas, tanto a nivel de la formación inicial como a nivel del ejercicio profesional docente en la escuela, para profundizar en el estudio de las relaciones existentes entre las racionalidades de estos dos campos.

El trabajo que se presenta a continuación está organizado en cuatro partes: en la primera, se presentan algunos antecedentes que permiten contextualizar el tema de la formación docente y sus relaciones con las prácticas pedagógicas de profesores y profesoras al interior de los sistemas educativos; en la segunda, se expone el problema de

investigación y las preguntas principales que guían la investigación; en la tercera, se presenta un modelo de análisis de prácticas pedagógicas, se exponen sus componentes y características, las definiciones de base, los criterios de distinción y los tipos de prácticas posibles de identificar de acuerdo a tales criterios. Finalmente, se incluyen algunos comentarios respecto del modelo presentado y se abre el camino a las etapas siguientes de la investigación.

II. ANTECEDENTES

La evidencia empírica aportada por investigaciones recientes (Rivkin y otros 2002) sugiere que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener.

Frente a esta constatación, la dificultad que surge es que no se sabe con claridad ¿qué hace un buen profesor? y ¿cuáles de sus atributos influyen de manera más significativa en llegar a serlo? La formación inicial, los años de experiencia en el ejercicio profesional, el tipo, calidad y cantidad de saberes o conocimientos que posea y utilice el profesor en el ejercicio de su docencia, son algunas de las alternativas que se presentan a la hora de buscar respuestas posibles.

Estas preguntas y la búsqueda de respuestas a ellas invitan a focalizar la atención en dos campos simultáneamente: el campo de la formación inicial docente y el campo del ejercicio profesional docente.

Hasta ahora, parte importante de los esfuerzos y las acciones orientadas al logro de mejoramientos en la calidad y la equidad de la educación en Chile se ha llevado a cabo teniendo como supuesto que la formación inicial de profesores es clave en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, puesto que modeliza las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores.

Siguiendo esta lógica, para que sea posible alcanzar los resultados esperados se requiere la existencia de dos condiciones necesarias: la primera, que haya una articulación entre formación inicial y ejercicio profesional; y la segunda, que la formación inicial ejerza un impacto significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras en la escuela.

En este sentido, el tema de la formación docente ha sido en los últimos años uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo (Vaillant 2002).

Una investigación recientemente terminada (Latorre 2002) aporta evidencia respecto a la existencia de un distanciamiento y una tensión entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional, y que esta situación se expresa tanto en el discurso pedagógico como en las características concretas de las prácticas pedagógicas que los profesores realizan en el aula.

Ya hacia 1996, Torres dio cuenta de una baja correlación entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica, lo que es retomado en 1999 en los análisis y propuestas de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma para la Educación (PREAL 1999) para señalar que, si bien existía un consenso regional acerca de la importancia decisiva de la educación y la formación docente, lo que se estaba haciendo hasta ese momento era marcadamente insuficiente.

En 2001, el informe de IPE-UNESCO señala el bajo impacto de la formación inicial, como instancia de preparación, sobre las prácticas pedagógicas de profesores principiantes. Profesores y profesoras que se inician profesionalmente, a la hora de “hacer clases”, tienden a refugiarse en sus imágenes previas (de los profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela), o se someten inmediatamente a las demandas del contexto escolar en el que deben trabajar, es decir, “aprenden” en su temprana experiencia docente, lo que hace suponer que des-aprenden lo aprendido en la formación inicial o re-aprenden experiencialmente a través de su propia práctica a ser profesores.

Esta situación se ve confirmada por los propios profesores y profesoras en ejercicio, quienes se posicionan, en la actualidad, de una manera bastante crítica frente a la formación inicial que recibieron y la utilidad de esta a la hora de realizar sus prácticas profesionales, tanto dentro como fuera del aula (Latorre 2002).

Estos antecedentes aportan evidencia que avala la constatación de que en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio predominan el saber de sentido común y el saber experiencial, y que estos profesores emplean un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que aprendieron siendo alumnos en la escuela (Latorre 2002).

De este modo, profesores y profesoras en ejercicio tienden a mantener en sus prácticas pedagógicas lógicas de la reacción y la reproducción, que se caracterizan por estar basadas en creencias y valoraciones que se justifican en sí mismas, muy resistentes a cualquier tipo de cuestionamiento o crítica, lo que las hace difíciles de romper y, por tanto, muy resistentes a cualquier tipo de cambio.

III. FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

A partir de lo expuesto, se pone en evidencia la necesidad de que la formación inicial enfrente un doble desafío: por una parte, develar las imágenes, creencias y valoraciones con que los alumnos de pedagogía llegan al inicio de su formación inicial, y, por otra, iniciarlos en la construcción de una capacidad y actitud de análisis permanente que les posibilite no reemplazar unas imágenes por otras y no replegarse posteriormente en aquellas adquiridas previamente al proceso de formación.

Sin embargo, en el campo de la formación docente se produce una situación de naturaleza particular donde un profesor enseña a sus alumnos a ser y actuar como futuros profesores, pero al mismo tiempo los trata y espera de ellos comportamientos de alumno. Entonces, ¿cómo y cuándo este alumno deja de ser y comportarse como tal para convertirse en profesor? y, más aún, ¿cómo convertirse en “profesor” o “buen profesor”? Lo que implica también avanzar en definir ¿qué características posee un buen profesor?

En este contexto, las relaciones entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente se posicionan como un espacio significativo de estudio y producción de conocimiento teórico y empírico.

Las descripciones de las características y condiciones de uno y otro campo son necesarias, pero no bastan, pues para “producir” calidad en educación, si bien son imprescindibles los recursos para poder actuar, son fundamentales los actores educativos y sus acciones.

La noción de “racionalidad” propuesta por Raymond Boudon hace posible focalizar la atención en los actores educativos y reconocerlos como individuos que poseen moti-

vaciones y orientaciones, que ponen en juego a través de mecanismos de decisión y acción.

En el descubrimiento de las características de la racionalidad que posee y utiliza un actor está la clave para poder comprender los sentidos presentes en su actuar. Asimismo, a través de las características de las acciones es posible develar las racionalidades en presencia.

Las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas constituyen el objeto de estudio de esta investigación y, más específicamente, las racionalidades presentes tanto en el campo de la formación inicial como en el campo del ejercicio profesional docente.

El campo de investigación se constituye a partir de las siguientes interrogantes: ¿cuáles son, en la actualidad, las características de las relaciones entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente?, ¿ejerce algún impacto esta formación en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas profesionales que posteriormente realizan profesores y profesoras?

Y la formulación del problema de investigación dice relación con las preguntas: ¿cuáles son las características de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas en el campo de la formación inicial?, ¿cuáles son las características de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas que realizan profesores y profesoras en la escuela? y ¿cuáles son las características de las relaciones entre las racionalidades de ambos campos?

Las hipótesis formuladas refieren a la posibilidad de hallar entre las racionalidades de ambos campos relaciones de concordancia, discordancia y/o varianza-invarianza simultáneamente.

A fin de acceder al objeto de estudio, las racionalidades en presencia, se hace necesario describir y analizar las acciones de las prácticas pedagógicas que realizan los actores pedagógicos, tanto comportamentales como discursivas, donde se expresan las características de una cierta racionalidad en presencia.

En este sentido, es necesario disponer de un modelo que sirva de base a la investigación, que considere las características del objeto de estudio y el problema de investigación planteado y que permita avanzar en el establecimiento de distinciones teórico-metodológicas pertinentes, a fin de describir y caracterizar las prácticas pedagógicas y las racionalidades en juego en cada campo de estudio y poder avanzar en el develamiento de sus mutuas relaciones.

IV. PROPOSICION DE UN MODELO DE ANALISIS

A continuación se presenta un modelo de análisis de las prácticas pedagógicas y las racionalidades presentes en ellas.

Este modelo se articula a partir de cuatro componentes principales que se desarrollan a continuación: 1) “buenas razones” y racionalidades, 2) naturaleza teórico-práctica de la acción educativa, 3) teorías y saberes asociados a la acción educativa y 4) características de las prácticas pedagógicas.

Una de las ventajas del modelo es que los criterios y categorías definidas permiten caracterizar y analizar las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas, tanto del campo de la formación inicial como del campo del ejercicio docente en la escuela, lo que hace posible avanzar en el desarrollo de un análisis comparativo.

1. “*Buenas razones*” y *racionalidades*. El concepto de racionalidad deriva del latín *rationalis* que significa “dotado de razón”, es decir, dotado de sentido y no derivado del azar.

Para los economistas clásicos, las decisiones de los agentes económicos se fundan en la realización de un “cálculo” que realiza todo individuo considerando los conocimientos o saberes de que dispone hasta ese momento y lo que sabe sobre la situación en la cual debe actuar. Estos dos elementos son los que le permiten al individuo determinar la solución más óptima y que es la mejor posible de encontrar: aquella que le reporta menor costo y mayor beneficio. Es lo que se conoce como “racionalidad perfecta”, “objetiva”, “instrumental” o “utilitaria”.

Retomando la perspectiva del Individualismo Metodológico y cuestionando la existencia de esta única racionalidad (instrumental clásica), Boudon plantea que los individuos nunca poseen toda la información, que la información de que pueden disponer no es sinóptica, sino secuenciada, es decir, que va haciéndose disponible de manera sucesiva; y que en tales condiciones, lo que cada individuo hace al decidir ejecutar una acción es movilizar sus *a priori*, aquellos referentes que le permiten asignar un sentido a la situación en que se encuentra y orientar su acción futura.

Los tres postulados o principios básicos sobre los cuales se funda la Teoría de la Elección Racional (Boudon 2003) refieren a que toda “acción individual”¹ es resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias individuales; toda acción individual es susceptible de ser comprendida (entendiendo por ello la posibilidad de reconstruir el sentido que tienen esas acciones para los actores que las realizan), lo que implica reconocer que cada individuo cuando realiza una acción o cree en alguna cosa lo hace porque dicha acción o dicha creencia tienen sentido para él y él significa, adhiere o actúa en función de este sentido, porque tiene “buenas razones” para ello.

Una característica importante de la noción de racionalidad boudoniana es que las “buenas razones” sobre las cuales se fundan las acciones individuales pueden ser de naturalezas muy diversas (emocionales, afectivas, por hábito o rutina, por adhesión a un valor, por adhesión a una norma, etc.), lo que hace posible tipificar estas racionalidades que los actores poseen y ponen en juego cuando deben decidir qué hacer y que se expresan a través de la acción que realizan.

Otra característica de la racionalidad refiere a su carácter situado, esto significa que toda racionalidad está situada en un contexto sociohistórico, temporal y espacial determinado. Las racionalidades no son puramente abstracciones, sino estructuras de pensamiento enraizadas en contextos concretos dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones.

Un tercer elemento a considerar, derivado del anterior, es que las características del contexto situacional, así como la posición que el individuo ocupe al interior de dicho contexto o sistema, influirán sobre el individuo, condicionándolo, aunque no determinando unívocamente su pensar y actuar.

¹ La noción de “acción individual” corresponde a la acción que realiza cada individuo y es aplicable tanto a un actor único o como a un grupo o colectivo. En el contexto de un colectivo, cada actor es y puede seguir siendo un individuo pensante, capaz de razonar y decidir, lo que le permite “personalizar” el rol que debe desempeñar y continuar siendo un actor y no pasar, por este solo hecho, a ser un “agente”.

Al interior de un contexto particular dado, cada actor individual se posicionará de acuerdo a su relación con dos elementos: el poder y el saber.

En este sentido, las características que adquiera la acción individual siempre serán resultado de la capacidad que tenga el individuo de reconocer sus propias preferencias y darse a sí mismo una intención y de integrar la influencia del contexto en el cual está situado.

Desde esta perspectiva teórica, toda acción individual es racional y ninguna es carente de razón o irracional. Lo que aparentemente puede ser irracional aparece así, porque quien observa la acción no conoce o no comparte los principios en juego o no dispone de la información suficiente para conocerlos y comprenderlos (lo que no significa compartirlos).

Así, toda acción individual puede tener, a los ojos de un observador, “buenas razones” que la fundamenten, lo que falta es que a los ojos del observador se haga inteligible la racionalidad presente.

A partir de la definición de las características de la acción individual, la acción social será vista como una consecuencia derivada del efecto de las acciones individuales, un efecto deseado y esperado, o bien, un efecto ni esperado ni deseado, es decir, de un efecto “perverso”.

Muchas veces las características de los procesos educativos y sus resultados pueden ser efectos no esperados ni deseados por los profesores ni por los alumnos, pero ahí están; se busca entonces responsabilizar a distintas variables por tales efectos (las instituciones formadoras de profesores, los profesores en ejercicio, los alumnos, la familia, el nivel socioeconómico de origen, la localización sociogeográfica del establecimiento, los recursos de que dispone el establecimiento, etc.).

Uno de los aportes de la Teoría de la Elección Racional consiste en permitir elaborar descripciones y explicaciones privilegiando la perspectiva del actor situado y dejando de lado las llamadas “cajas negras”.

Esto resulta particularmente interesante respecto de las investigaciones en el campo de la educación, pues permite tomar como foco de estudio las acciones e interacciones de los individuos en contextos y situaciones educativas específicas, y las consecuencias o efectos que todas estas acciones e interacciones provocan.

Devienen, también, potencialmente comprensibles las “buenas razones” que estos individuos poseen y ponen en juego en este contexto específico y que están en la base de las acciones que realizan y las relaciones que establecen, así como los marcos referenciales de sentido en que estos actores se sitúan.

En este contexto, las prácticas pedagógicas aparecen como un espacio privilegiado donde se encuentran saberes sobre y de la educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúnen profesor/a y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza: epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad participan sujetos individuales y actores, en tanto son miembros de diferentes grupos etarios, socioeconómicos y culturales).

Los procesos pedagógicos que ocurren al interior de dichas prácticas pueden ser definidos como actos situados en un sistema abierto y complejo, donde el profesor/a es, a la vez, un actor y gestor de las situaciones que él/ella conducen al interior del aula (Monardi 2002).

Los efectos que las acciones de las prácticas pedagógicas docentes producen en los estudiantes a los cuales están dirigidas son tan relevantes como las acciones pedagógicas mismas. Esto implica situar a las prácticas pedagógicas, como objeto de estudio y análisis, en un nivel pragmático donde la comprensión de su sentido y finalidad tiene que ver con los vínculos existentes entre las acciones realizadas, sus objetivos y sus efectos; es decir, en sus niveles de coherencia/incoherencia interna y con el contexto en el cual dichas prácticas están situadas.

La aproximación desde la noción de racionalidad permite acceder a la comprensión de dichas prácticas, desde la perspectiva de los actores, particularmente en este estudio formadores y formadoras de profesores y profesoras en ejercicio. Se trata de una aproximación centrada en el actor, pero que reconoce la necesidad de integrar necesariamente la información aportada por el actor con información estructural, “objetiva”, que permita situar mejor a los actores al interior de sus campos para poder develar y comprender su posicionamiento y su racionalidad.

2. *Naturaleza teórico-práctica de la acción educativa.* La acción individual que tiene como objeto el hecho educativo es el centro de atención e interés principal de los actores del campo educativo; estas acciones serán privilegiadas para el estudio de las racionalidades implícitas en ellas.

La noción de “teoría-práctica” planteada por G. Ferry (1986) define al hecho o fenómeno educativo como dotado de una naturaleza dual, es decir, caracterizado por la coexistencia simultánea de dos componentes o dimensiones en su interior: una teórica y otra práctica.

Estos componentes o dimensiones se expresan a través de la existencia de dos constructos al interior de todo hecho educativo: una teoría de la educación y una práctica educativa. En otras palabras, cada vez que se observa, estudia o analiza un hecho educativo es posible reconocer que en él están presentes teoría y práctica a la vez.

Teoría y práctica coexisten y se relacionan, pero no de una manera simple. El tipo de relación que se establece entre teoría y práctica no posee las características de un vínculo directo, susceptible de ser definido por características de dominación-subordinación de una sobre otra. Por el contrario, las características de las relaciones entre teoría y práctica educativas son complejas, pues refieren a vínculos de mutua superposición.

Además, esta mutua superposición entre teoría y práctica se produce en dos niveles: uno implícito y otro explícito.

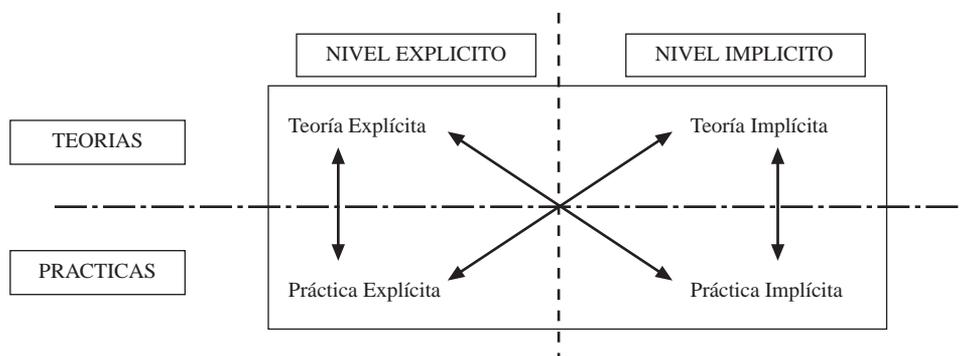
En otras palabras, al interior de todo hecho o fenómeno educativo están contenidas teorías explícitas y teorías implícitas y, al mismo tiempo, prácticas explícitas y prácticas implícitas; cuatro elementos que, además de coexistir, se relacionan imbricadamente y de muchas maneras posibles.

Desde esta perspectiva, analizar una situación educativa y el hecho educativo que en ella se produce significa necesariamente conocer cuáles son las características de las teorías y prácticas presentes, y de las relaciones que se establecen entre estos cuatro elementos.

En el siguiente cuadro se presentan los elementos, sus niveles y relaciones:

Cuadro 1

Teoría y práctica, niveles y relaciones



Si se le pregunta a un profesor o profesora por su teoría educativa, él o ella hablará de las características de su pensamiento, de sus conocimientos y/o de su acción; en este discurso se encontrarán contenidas las características de la teoría declarada y de la práctica implícita a ella. Esa teoría puede corresponder, no corresponder o corresponder parcialmente con la práctica explícita que desarrolla el actor educativo y con la teoría que efectivamente guía dicha práctica, es decir, la teoría implícita en una práctica explícita.

Justamente, en ese espacio que surge de la distancia entre las teorías y las prácticas de un actor es donde se encuentra la racionalidad del actor individual, pues frente a cada una de las situaciones en las cuales un actor se encuentra implicado y debe tomar una decisión respecto a qué hacer, acude a fuentes de información y a criterios de sentido, a partir de los cuales elabora una cierta orientación para actuar de una manera particular.

Desde esta perspectiva, ninguna acción educativa puede ser calificada simplemente como "irracional", porque a los ojos del observador esta no tiene racionalidad "lógica" aparente, pues sin duda la tiene para quien la realizó.

El obstáculo a la comprensión del observador radica en poder conocer la información de que dispone el actor, la comprensión que éste ha elaborado a partir de ella, cómo articula esta producción de sentido con la situación específica en la cual está inmerso y desde la posición que ocupa al interior de una institución o colectividad.

La posibilidad de enfrentar este obstáculo y avanzar es lo que permitirá develar las "buenas razones" que tienen los actores educativos y las racionalidades que ellos expresan en su acción educativa.

Las características de las racionalidades de los actores educativos se encuentran contenidas tanto en el discurso sobre la educación que elabora el propio actor, más específicamente en su discurso pedagógico, como en la acción práctica concreta que realiza. De ahí la necesidad de abordar estas dos fuentes de información.

3. *Teorías y saberes asociados a la acción educativa.* Mientras que la noción de teoría remite a una estructura organizada de conocimientos, la noción de saber da cuenta de un cuerpo heterogéneo de conocimientos que difieren tanto en su naturaleza epistemológica como en sus modos de adquisición y niveles de formalización.

A partir de esta distinción, se plantea que los actores educativos poseen un cuerpo de saberes diversos a partir de los cuales elaboran sus teorías.

A este respecto, se han recogido aportes de bibliografías e investigaciones recientes sobre el tema y se han retenido los principales criterios de distinción entre tipos de saberes que permiten distinguir entre tipos de saberes pedagógicos.

A continuación se presenta la tipología elaborada:

Cuadro 2

Tipología de saberes

CRITERIOS DE DISTINCION	SABERES TIPO 1	SABERES TIPO 2	SABERES TIPO 3
naturaleza relación que establece con el objeto de conocimiento	empírica resultantes de la experienciación personal de un sujeto frente al objeto y en situación específica saberes personales	práctico directamente ligados al objeto, enraizados en situaciones y contextos muy específicos, formulados “a propósito de” saberes locales	teórico-especulativa elaborados a distancia y con independencia del objeto
relación con la práctica	operación directa, aplicación útil	operación directa, aplicación útil, normatividad	saberes generales indirecta, guía, orientación
nivel de estructuración	ausencia o debilidad en su estructuración interna	fuerte estructuración interna como sistema sociotécnico que opera en la acción, competencia global, experticia en un oficio	estructuración organizada y flexible de saberes teóricos y teórico-prácticos, en vista de conocer e intervenir la realidad
objetivo general	replicar un saber permanentemente utilizado	aportar a los saberes de naturaleza teórica información nueva generada a través de la descripción de procedimientos empíricos y sus resultados; reajustar un saber preexistente	conocer para rediseñar, reformular y, eventualmente elaborar, un nuevo saber
ámbito de adquisición	situaciones de la trayectoria personal vividas por el actor	situaciones concretas vividas en el ámbito del ejercicio profesional	instancias de formación formal

CRITERIOS DE DISTINCION	SABERES TIPO 1	SABERES TIPO 2	SABERES TIPO 3
modos de adquisición	experienciación personal	experimentación en contexto profesional, observación a otros y observación de otros	estudio, reflexión y análisis personal y colaborativo
posibilidad de explicitación	no comunicables declarativamente, porque se encuentran implícitos en la acción	implícitos en la acción, pero explicitables a través de descripciones de los procedimientos empleados y/o de los resultados obtenidos	susceptibles de ser explicitados y comunicados en sus principios y sus sentidos
posibilidad de objetivación del saber	no objetivables	parcialmente objetivables en algunos de sus elementos a nivel descriptivo	posibles de ser objetivados en sí mismos y en sus contenidos
posibilidad de formalización del saber en un discurso por parte del actor	no formalizables	parcialmente formalizables en algunos de sus elementos a nivel descriptivo en sus efectos	formalizables en un discurso
relación que el actor establece con el saber	opaco al actor, posesión no consciente	parcialmente opaco al actor, posesión consciente de sus efectos, pero no de sus principios	reconocible y apropiable, posesión consciente de sus principios, sentidos y efectos

A partir de los criterios expuestos se evidencia que es posible hacer la distinción entre tres grandes tipos de saberes epistemológicamente distintos.

Retomando la distinción propuesta por Malglaive (1990) respecto de los saberes asociados a la práctica profesional, se ha avanzado en la especificación de criterios y características que permiten establecer diferencias e identificar seis tipos de saberes pedagógicos asociados a la acción educativa:

Cuadro 3

Tipología de saberes asociados a la acción educativa

CRITERIOS DE DISTINCION	SABERES DE LA EXPERIENCIA	SABERES DEL SENTIDO COMUN	SABERES PRACTICOS	SABER-HACER	SABERES TEORICO-PROCEDIMENTALES	SABERES TEORICOS
objetivo específico	replicación de un saber individual	replicación de un saber generalizado y compartido por un grupo referencial	conocer e informar procedimientos, reglas y condiciones necesarias para producir cierto efecto estimado deseable	predecir el curso inmediato de la acción futura y sus efectos	–describir la realidad específica donde operar (componentes y dinámica situacional) –describir los mecanismos operantes en una realidad específica –organizar, orientar y regular la acción práctica a realizar	conocer para aportar a la comprensión de la realidad, desde distintas perspectivas
criterio de validación	expectativas individuales de los actores	expectativas individuales de los actores y su contrastación con las de otros miembros del grupo referencial	utilidad de la aplicación principios globales y compartidos frente a una situación específica	destreza en el manejo de principios globales y compartidos para la producción eficaz de actos prácticos	coherencia y pertinencia en la confrontación con la realidad concreta	coherencia y consistencia interna del constructo
contenidos	–nociones previas –ideas –imágenes –creencias –principios de actuación	–nociones previas –ideas –imágenes –creencias –principios de actuación	–planes y programas escolares –características del contexto escolar específico –características de la institución en particular	–rutinas de acción –esquemas prácticos –dispositivos útiles	–didácticos y pedagógicos de la enseñanza y los propios del contenido disciplinar a enseñar	–sobre la educación –disciplinares –didactizados –gestión pedagógica de aula –cultura docente –concepción y rol del alumno

CRITERIOS DE DISTINCION	SABERES DE LA EXPERIENCIA	SABERES DEL SENTIDO COMUN	SABERES PRACTICOS	SABER-HACER	SABERES TEORICO-PROCEDIMENTALES	SABERES TEORICOS
			–características de la tradición pedagógica de los profesores de la institución –características de los alumnos específicos –aspectos didáctico-metodológicos de la enseñanza			–concepción y rol del profesor

La potencialidad de estas tipologías radica en su aporte a la identificación y descripción de la heterogeneidad presentes al interior de un cuerpo de saberes que puede poseer y utilizar un actor educativo cuando realiza una acción educativa.

Los criterios y las distinciones presentadas resultan particularmente útiles para el análisis de los discursos educativos y pedagógicos y el análisis de las teorías de los actores educativos.

4. *Características de las prácticas pedagógicas.* Corrientemente, las nociones de acción y práctica educativas son utilizadas de manera similar y para referirse a una misma realidad.

La noción de acción ha sido definida de maneras diversas; para algunos corresponde simplemente a la condición opuesta a la condición de pasividad, en otras palabras, quien actúa deja de ser pasivo.

La noción de práctica, entonces, aparece como un adjetivo que califica un tipo particular de acción.

Para algunos autores, desde una perspectiva conductista, práctica es la acción humana que se realiza en un contexto material concreto, práctico; para otros, en cambio, desde una perspectiva más sociológica y antropológica, la definición de práctica corresponde a la de acción humana dotada de sentido, objetivos y significados para quien la realiza.

En el contexto de esta investigación, la práctica educativa y, más específicamente, la práctica pedagógica serán consideradas desde una doble perspectiva, tanto desde la acción realizada como desde el sentido atribuido a dicha acción por quien la realiza. Esta doble entrada hará posible articular un nivel descriptivo con otro comprensivo.

La práctica pedagógica será concebida como la suma o agregación de efectos de acciones individuales; esto abre el espectro de su consideración como resultado deseado

e intencionado o resultado no esperado, no deseado o no percibido de manera consciente por los actores individuales. En este sentido, el objetivar las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas hará posible dar cuenta del mecanismo estructurador u organizador del conjunto de acciones que realiza un individuo y que se expresa concretamente a través de las acciones que este realiza.

A partir del reconocimiento de las diferencias que existen entre las acciones que realizan los profesores como actores pedagógicos, Mialaret (1995) plantea la necesidad de establecer criterios que permitan hacer la distinción entre tipos de prácticas pedagógicas distintas.

Siguiendo la propuesta de este autor, se han elaborado 11 criterios que permiten describir las características de las acciones educativas y diferenciar entre prácticas pedagógicas: “experienciales”, “reproductivas” y “transformativas”.

Cuadro 4

Tipología de prácticas pedagógicas

CRITERIO DE DISTINCION	PRACTICA 1 EXPERIENCIAL	PRACTICA 2 REPRODUCTIVA	PRACTICA 3 TRANSFORMATIVA
propósito de la acción	responder a estímulos internos o externos al sujeto	mantener el curso de la acción	adecuar la acción a las características y dinámica de situaciones específicas
fundamento de la acción	dinámica interna del actor	recurrencia a esquemas de acción que ya posee el actor	consideración de las características y requerimientos de la situación
nivel de estructuración de la acción	no estructurada disociada de toda norma y/o regla	fuertemente estructurada normada	estructurada, pero dotada de flexibilidad reglada
criterio de planificación de la acción	experiencia personal y sentido común	normas y disposiciones establecidas	pertinencia
respuesta frente a situaciones problemáticas	eliminación, disolución del hecho	regulación del hecho para su adaptación a la situación	incorporación, integración del hecho a la situación
vínculos con prácticas investigativas	disociación	asociación parcial centrada en la aplicación de resultados de investigación	asociación permanente ejercicio continuo de una práctica investigativa

CRITERIO DE DISTINCION	PRACTICA 1 EXPERIENCIAL	PRACTICA 2 REPRODUCTIVA	PRACTICA 3 TRANSFORMATIVA
vínculos con prácticas de análisis	disociada	asociada centrada en la acción realizada y sus efectos inmediatos	asociada inseparablemente centrada en la pertinencia y coherencia del modelo de acción vigente y sus proyecciones
naturaleza del aprendizaje posible en el profesor/a	fáctico	práctico	teórico-práctico
criterios de evaluación de la acción	única y exclusivamente personales	expectativas del actor y los resultados previstos	definidos contextualizadamente, considerando las variables intervinientes y las perspectivas de los distintos actores participantes
lógica operante en la práctica	de la experiencia	de la reproducción	de la transformación

V. COMENTARIOS FINALES

A partir de lo presentado, es posible establecer relaciones entre ciertos ejes articuladores del modelo general:

CUERPO DE SABERES PREDOMINANTE	SABERES TIPO 1	SABERES TIPO 2	SABERES TIPO 3			
tipo de saberes asociados a la acción pedagógica	saberes de la experiencia	saberes del sentido común	saberes prácticos	saber-hacer	saberes teóricos	saberes teórico-procedimentales
tipo de práctica pedagógica asociada	práctica experiencial	práctica reproductiva	práctica transformativa			
rol del profesor/a	socializador	instructor	formador-científico			

Es importante destacar que el objetivo de la elaboración de este modelo no es su validación empírica, sino más bien la sistematización de aportes teórico-metodológicos, que la literatura e investigaciones señalan como significativos, puestos al servicio de una investigación en curso. La significación de este trabajo radica en la explicitación de un conjunto de categorías de análisis estimadas como pertinentes.

El último cuadro que se presenta representa un avance en términos de la articulación entre los diferentes aportes, que pueden constituir “pistas” para la etapa de análisis de interpretación de resultados.

Para esa etapa del trabajo se plantea la posibilidad de utilizar la técnica del análisis de similitud (Latorre 2001), cuya mayor ventaja consiste en hacer emerger la estructura contenida en un corpus de información, respetando las asociaciones de significado e interpretación que atribuyen los sujetos y no el investigador.

De este modo, el modelo teórico presentado es un punto de partida para una posterior reestructuración que se generará a partir del análisis de la información empírica; en este sentido, su elaboración definitiva constituye, por tanto, un producto de la investigación que actualmente se realiza y un avance en el desarrollo de una línea de investigación.

BIBLIOGRAFIA

- BRASLAVSKY, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 19: enero-abril.
- BOUDON, R. (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette.
- BOUDON, R. (1999). La rationalité axiologique: une notion essentielle pour l'analyse des phénomènes normatifs. *Sociologie et sociétés* Vol. XXXI N° 1:
- BOUDON, R. (2003). *Raisons bonnes raisons*. Paris: PUF.
- BOUDON, R. (2002). Théorie du choix rationnelle ou individualisme méthodologique? *Revue sociologie et sociétés* Vol. XXXIV N° 1: 9-34.
- DUPUY, J. P., P. LIVRET (coord.) (1997). *Les limites de la rationalité* tomo 1. Paris: La Decouverte.
- DURAND, J. P., R. WEIL (1993). *Sociologie contemporaine*. Paris: Vigot.
- IPE-UNESCO (2001). *Formación docente inicial*. Informes Periodísticos. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- FERRY, G. (1986). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España: Paidós.
- FUMAT, Y., C. VINCENS, R. ETIENNE (2003). *Analyser situations éducatives*. Francia: ESF Editeurs,
- LATORRE, M. (2001). ¿Qué es y cómo se trabaja el análisis de similitud? *Boletín de Investigación Educativa* 16: 48-67.
- LATORRE, M. (2002). Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio. Tesis de Doctorado en cotutela, presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes-Paris 5-Sorbonne.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Francia: PUF.
- MIALARET, G. (1995). Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. *Cahiers de Recherche en Education* 2:
- MONARDI, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris: Nathan Université.
- PREAL (1999). Informe de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma para la Educación en Centroamérica, Panamá y República Dominicana: “Mañana es muy tarde”.

- RIVKIN, S.G., E. A. HANUSHEK, J. F. KAIN (2002). Teachers, schools and academic achievement. www.educarchile.cl, 31.07.2003.
- TORRES, R.M. (1996). Sin reforma de la formación no habrá reforma educativa. *Revista Perspectivas* 3:
- VAILLANT, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. PREAL, doc. N° 25, diciembre.
- VAUTIER, C. (2002). *Raymond Boudon, vie, oeuvres, concepts*. Paris: Ellipses Editions.
- www.educarchile.cl (2003). ¿Qué hace un buen profesor? 31.07.2003.