

ENSAYOS

“LOS RODEOS DE LA PRACTICA”. REPRESENTACIONES SOBRE EL SABER
DOCENTE EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA*

*The roundups of the practice. Teaching knowledge representations
in the pedagogy students' discourse*

*Marcela Bobadilla Goldschmidt, Ana V. Cárdenas Pérez,
Emily Dobbs Díaz, Ana María Soto Bustamante*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago.
luisa.bobadilla@umce.cl

Resumen

La formación inicial docente debiera contribuir a la construcción de un saber específico, que distinga al profesional docente. Eso hace necesario develar el saber que da sentido al *ser profesor*, como representación y como saber profesional. El artículo presentado a continuación da cuenta de los hallazgos preliminares de un estudio interpretativo de las representaciones del saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. Desde la voz de ellos, el trabajo describe sus construcciones de sentido sobre este saber y sus constituyentes. A partir de los hallazgos se discute la necesidad de repensar la formación inicial docente desde la escuela.

Palabras clave: formación docente, saber docente, profesionalización, práctica pedagógica, estudiantes de Pedagogía.

Abstract

The initial teacher training should contribute to the construction of a specific knowledge that differentiates the professional of teaching. That makes important to show what is the knowledge that gives *being teacher* a sense, both as a representation and as a professional knowledge. The next article introduces to the preliminary findings from an interpretative study about teaching knowledge representations in the pedagogy students' discourse. From their voice, this work describes their constructions of sense about this knowledge and their components. From these findings it is discussed the need of rethinking the initial teacher training from the school.

Key words: Teacher training, teacher knowledge, professionalization, pedagogical practice, pedagogy students.

* Proyecto de Investigación: *Representaciones en el discurso de formadores de profesores y estudiantes de pedagogía: una lectura del saber docente*; financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Código: FIMAP 30-06.

Los nuevos contextos sociales han puesto en tensión los significados tradicionalmente atribuidos a los roles de profesor/a y de estudiante, provocando un desdibujamiento y una transformación de sus sentidos. Al mismo tiempo, desde hace algunos años, los diferentes cambios curriculares y su implementación en estos nuevos escenarios reclaman volver la mirada hacia la figura de los/as profesores/as. Las recientes evaluaciones de la puesta en práctica de la última reforma educacional los/las responsabilizan de los bajos rendimientos de los/las estudiantes. Esto ha llevado a poner en el centro de las preocupaciones la necesidad de desarrollar una profunda transformación de la profesión docente, la que debe ser repensada en términos de los procesos de formación continua y permanente, de las formas de organización escolar y participación de los diferentes actores, pero, sobre todo, en término de la identidad profesional y su saber.

SABER PROFESIONAL

Una profesión se define por atributos que delimitan su identidad y su sentido. Se configura en saberes que se articulan en torno a objetos definidos y se traducen en referentes de acción profesional que construyen un lenguaje específico, se apoyan en convicciones y valores compartidos, configurando consensos acerca de cómo proceder en una realidad particular (Hernández 1993; Cherryholmes 1999). La profesionalidad se constituye en función de una calificación que debe ser reconocida y que exige de una preparación y de un área de conocimiento definida. Así, ella establece las condiciones por las que se distingue a un aficionado de un profesional.

En la profesionalidad docente, estos saberes están condicionados por constructos culturales y estructuras sociales, que actúan como soporte invisible de la toma de decisiones acerca de contenidos, metodologías, acciones e interacciones que condicionan la vida de estudiantes y profesores/as en las instituciones escolares. Esto ha llevado a algunos autores a plantear que el conocimiento profesional docente es un conocimiento intuitivo y tácito, organizado en estructuras o esquemas de conocimiento que facilitan la acción profesional; un conocimiento que funciona con conceptos prototípicos, que permiten la identificación y el abordaje de situaciones, contiene guiones que conducen a respuestas típicas a situaciones típicas, es acrítico y ateórico, difícil de verbalizar por los propios docentes (Torres en Jackson 1992; Calderhead 1988; Latorre 2002).

Conocer y comprender los atributos que delimitan la identidad y sentido de la profesión docente en Chile es clave para una efectiva formación inicial de profesores. Para las instituciones formadoras esto involucra la tarea de develar ese saber que da sentido al *ser profesor*. En tanto ese saber permanezca oculto, sin que se pueda comprender cómo se construye, esta formación carece de un objeto delimitado, que intencione sus procesos y le dé sentido profesional a la acción docente.

La formación inicial docente, encargada de la profesionalización, debiera contribuir a la construcción de un saber específico, que distinga al profesional docente de otros profesionales. Sin embargo, de acuerdo al Informe de la Comisión de Formación Docente Inicial (MINEDUC 2005), en las instituciones de formación no existe una conceptualización compartida de este saber docente, la que pueda operar como eje articulador de los procesos de profesionalización. Esto se debe, probablemente, a que las concepciones de lo educativo y de lo pedagógico se han construido desde la tradicional escisión curricular

entre teoría y práctica, entre formación pedagógica y de especialidad, entre formación inicial y continua, lo que redundará en la poca claridad y consensos respecto a cuáles deberían ser los componentes centrales e imprescindibles de los procesos formativos y profesionalizantes de un/a profesor/a. A esto se agrega que la investigación existente aún no logra nutrir las orientaciones de la formación docente.

Desde esta perspectiva, aunque la formación inicial docente ha sido concebida como el escenario para la profesionalización, ella no ha podido delimitar ni mediante la propia práctica formativa, ni mediante procesos de investigación, ese saber que distingue a la profesión docente.

EL SABER DOCENTE COMO REPRESENTACION

Para algunos autores, el impacto de la formación inicial en el ejercicio de las prácticas docentes es relativo (Latorre, Martinic y otros 2004). Más bien atribuyen los problemas en el ejercicio profesional a las representaciones que los/las profesores/as tienen de su desempeño y de las posibilidades de los/as estudiantes, así como de la capacidad reflexiva del profesor/a, de su autonomía frente al rol establecido históricamente, social y culturalmente (Pasmanik 2001; Latorre 2002; Prieto 2001).

Esto lleva a plantear la existencia de marcos de referencia que operan como mapas y definen patrones culturales relativos al quehacer docente (Prieto 2001); lo que, entre otras cosas, significa considerar que los/as profesores/as inician su proceso de formación a lo largo de su experiencia de vida en el sistema escolar, lo que no ocurre en otras profesiones. Esto implica reconocer que los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía ya tienen construida una representación de lo que es ser profesor/a. De ahí que la formación inicial docente debiera potenciar quiebres y fracturas en los esquemas cognitivos y emocionales que los futuros profesores traen desde el sistema escolar; lo que supone conocer y comprender sus representaciones sobre el saber docente, la acción pedagógica, los roles de estudiante y profesor, entendiéndolas como verdaderos esquemas de pensamiento, de acción e interacción, que de no ser abordados intencionalmente podrían marcar su futuro quehacer docente.

Esto justifica la necesidad de develar creencias, esquemas o mapas significativos representacionales y de acción sobre el saber docente construido por estudiantes de Pedagogía, así como las experiencias significativas que han dado lugar a estas construcciones sociales simbólicas. Su comprensión, además, podría aportar a la descripción de la forma como se configura el campo de conocimiento profesional de los/as profesores/as.

El presente artículo da cuenta de los hallazgos preliminares de una investigación acerca de las representaciones del saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. Se trata de una investigación cualitativa, que desarrolla un análisis interpretativo de sus discursos. Esto incluye conocer las representaciones que ellos/ellas tienen del saber de los docentes, del ser profesor, de su quehacer, de la relación entre alumno y profesor; todos ellos aspectos que constituyen sus imaginarios.

Desde la comprensión de las representaciones del saber docente será posible dotar de sentido a nuevos enfoques de la formación inicial, en la medida que ella pueda hacerse cargo de la construcción de ese saber y de sus nudos problemáticos, contribuyendo así al desarrollo de la identidad profesional de los/as profesores/as.

LA PROFESIONALIDAD Y EL SABER DEL PROFESOR

Jaume Martínez Bonafé (2004) plantea que junto a las características de la estructura del trabajo, de los espacios y estrategias de formación, el saber docente es uno de los núcleos en torno a los cuales se construye la profesionalidad. Es un saber que se desarrolla dentro de un contexto de conocimiento y de creencias relacionados con la enseñanza. Por eso, el autor intenta sensibilizar sobre la necesidad de recuperar al sujeto docente y reconocer su complejidad y pluralidad. Esto supone considerar diferentes aspectos del conocimiento especializado, de situaciones didácticas, que se pueden interrelacionar entre sí y con las metas del profesor/a, de modo complejo y diverso. Lo que es más claro es que es un saber que contiene proposiciones imperativas asociadas con creencias y afectos (Martínez Bonafé 2004), que no han sido suficientemente develadas, al menos en nuestro país.

Josefina Granja (1998) aborda la configuración de los *saberes sobre lo pedagógico*, desde la perspectiva de su formación conceptual, es decir, de la formulación de nociones y conceptos que permiten ir aprehendiendo y explicando la realidad educativa; realidad que se representa como una construcción epistemológica en la que los procesos escolares institucionalizados juegan un importante papel. En esta construcción se problematizan las explicaciones sobre fenómenos y conceptos que los/as docentes asumen en las prácticas cotidianas escolares con naturalidad.

Marisol Latorre (2002 y 2004) se refiere a este saber como *saber pedagógico*. En su estudio, lo describe como un saber oculto a los ojos del profesor, que permanece inmanente en la acción; una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales, basado principalmente en el hacer, es decir, en las acciones de la práctica, más que en otro conocimiento.

María Isidora Mena y Claudia Romagnoli (1993) analizan el sentido del saber del profesor, como algo que se construye en la *praxis* y que se constituye en la teoría que origina el mismo educador, en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Para Maurice Tardif (2004) el docente es un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da; un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer que proviene de su propia actividad. A partir de estos últimos, estructura y orienta su acción pedagógica. Según este autor, el saber de los docentes está formado por un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.

A diferencia de los otros autores, Tardif (2004) además rescata la dimensión social del saber de los docentes, al que describe como un saber que es compartido por el grupo de los maestros que poseen una formación más o menos común y están sujetos a un trabajo más o menos comparable. Así, las representaciones de un profesor particular adquieren sentido en relación con la situación colectiva de trabajo. La posesión y utilización de este saber descansa en la legitimidad social y constituye la *cultura docente en acción*. En otras palabras, se trata de captar significados colectivos como elementos que permiten comprender los actos e interacciones de las personas en el contexto escolar, viéndolos como fenómenos sociales (Nuguer y otros 2000).

En este mismo sentido, Jaume Martínez Bonafé (2004) intenta sensibilizar sobre la necesidad de recuperar al sujeto docente y reconocer su compleja pluralidad identitaria. De este modo, Phillips Jackson (1992) y Jurjo Torres (1996) llaman a considerar los

componentes sociales del pensamiento del profesor, como eje en torno al cual se articula el saber profesional. Esto implica recuperar la voz de los sujetos de la formación, su sentido histórico, sus formas de trabajo para enfrentar nuevas exigencias sociales.

Laura Nuguer, Andrés Ponce de León e Inés Trpin (2002) plantean que el análisis del campo de un conocimiento profesional involucra reconocer su estructura semántica y sintáctica; vale decir, la forma como se construye un lenguaje profesional y su estructura. Junto a ello, es preciso tomar en cuenta la manera como dicho conocimiento se ha producido en contextos particulares. Por lo mismo, cobran importancia las características de los sujetos que realizan el aprendizaje profesional, expresadas en sus saberes, juicios previos, representaciones y en los modos de vincularse con el conocimiento y con el mundo.

Ya en 1992, Jenny Assaél y Salvador Soto sostenían que una modalidad de investigación, que pudiera contribuir a cambios, requería del análisis de la dimensión subjetiva de los/as docentes, es decir, de sus creencias, sus experiencias, su emocionalidad, la explicitación y el análisis de los supuestos pedagógicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos, que condicionan y orientan su accionar. De igual modo, plantean la importancia de desarrollar investigaciones que involucren niveles profundos de la persona de los/as profesores/as, relacionados con sus experiencias como enseñantes y como aprendices, con la imagen que han construido de sí y de su rol, con la percepción de su potencialidad, con su propias valoraciones, así como, el reconocimiento del qué, del por qué de sus prácticas y de la historia de su construcción.

En este sentido, para diversos autores, el ser docente se construye en la trayectoria personal y particular de formación; especialmente se configura en la experiencia de socialización escolar como alumno/a en la relación con los/as docentes. De ahí que en su práctica el profesor ponga en acción opciones teóricas, éticas, estéticas, axiológicas e ideológicas que construyó durante su experiencia escolar, las que, aunque parecen conscientes, son especialmente inconscientes. Ellas impregnan cada una de las dimensiones de su práctica profesional cotidiana. La rapidez con que trabajan los/as profesores/as y la inmediatez con que son exigidas sus respuestas, en el contexto de la escuela, los/as obligan a activar un conocimiento implícito, que una vez consolidado en el pensamiento del profesor/a, da lugar a esquemas y procedimientos mecánicos con los que actúa en el aula (Torres 1992).

Marcia Prieto (2001) se refiere a este fenómeno al plantear la existencia de marcos de referencia, que entiende como parámetros o conceptos que permiten atribuir significado a la realidad y que se originan en la vida escolar cotidiana. De esta forma, los marcos de referencia se transforman en esquemas, imaginarios y representaciones con que profesores/as y estudiantes enfrentan la relación en el aula y en torno a las cuales articulan sus acciones.

UN ESTUDIO INTERPRETATIVO DEL DISCURSO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DEL SABER DOCENTE

La investigación educacional tradicional ha influenciado la mirada epistemológica acerca del quehacer educativo y, específicamente, de lo que ocurre en las aulas. Ha puesto acento en la necesidad de desarrollar una visión uniforme de la realidad escolar,

que permita descubrir regularidades y predecir efectos para generar procesos de mayor eficacia. De ahí que se hayan implementado diferentes modelos de intervención que hasta ahora han generado una visión de la educación como algo estandarizado, a partir de datos cuantificables y comparables. En los últimos años, este modelo de investigación se ha mostrado insuficiente para proporcionar ayuda a situaciones concretas en el ámbito educacional y de las relaciones que se producen en el aula y que inciden sobre los aprendizajes que en ella ocurren (Torres, 1992; Goodson 2004).

Surge, así, la necesidad de desarrollar una epistemología que recoja los elementos que articulan las acciones de los/las profesionales de la educación y que se evidencian al analizar sus procesos de reflexión. Acceder a los significados colectivos de los actores de la educación, entendidos como representaciones culturales que permiten comprender la condición de fenómeno social de los actos e interacciones de las personas en la escuela, implica dar un paso hacia la construcción de esa epistemología. En investigación educacional, esto supone considerar, en el contexto de la institución escolar, la complejidad de las acciones e interacciones en que profesores/as y estudiantes participan (Prieto 2001).

De ahí la necesidad de desarrollar un enfoque epistemológico que permita comprender la complejidad que involucran las relaciones e interacciones de enseñanzas y aprendizajes en contextos multidimensionales. Actualmente se reconoce que las acciones y decisiones en el aula y la escuela están influenciadas por dimensiones implícitas, que no han sido investigadas sino hasta ahora, a partir de nuevos enfoques metodológicos que reconocen la importancia de la visión de los sujetos involucrados en estas relaciones.

En lo que se refiere al ámbito educacional, esto implica que la acción práctica del docente se construye desde suposiciones, predisposiciones y valoraciones que cada sujeto ha desarrollado a lo largo de su historia personal y que pone en juego cuando tiene que ejercer su rol dentro del quehacer escolar. De ahí que hoy se haga hincapié en la necesidad de desarrollar procesos investigativos que permitan la reflexión crítica de los profesionales de la educación, para descubrir aquellos elementos que han sido invisibilizados por las prácticas rutinarias de la cultura escolar.

Se trata de procesos de investigación que recogen las dinámicas de los sujetos involucrados a partir de su percepción y vivencia de la realidad educativa, por lo que es necesario tener en cuenta que una investigación de esta naturaleza necesariamente tiene que construirse de manera emergente, a partir de la descripción-relato en la voz de los actores, sujetos de la formación.

Esta nueva modalidad investigativa reconoce que la realidad es construida y significada socialmente por los sujetos que participan en ella; construcción social que va a estar mediatizada por la experiencia que cada uno de ellos tiene de esta realidad. De ahí que ella deba ser comprendida desde la subjetividad, multiplicidad y diversidad de sujetos que la constituyen. Esto implica una complejidad, que va más allá de la representación numérica, y que involucra los significados y sentidos que los sujetos le asignan a través del lenguaje a sus acciones cotidianas. Interpretar la realidad social supone acceder al punto de vista de los participantes, en una perspectiva émica, lo que en educación permite contextualizar el conocimiento a realidades particulares, representativas de espacios e identidades socioculturales singulares.

Esto supone considerar, en el contexto de la institución escolar, la complejidad de las acciones e interacciones en que profesores/as y estudiantes participan. En otras palabras, se trata de acceder a los significados y sentidos colectivos, entendidos como representaciones

socioculturales, las que se conciben como elementos que permiten comprender los actos e interacciones de las personas, entendiéndolas como fenómenos sociales.

La información entregada y analizada en este artículo surge en la investigación de corte cualitativo “Representaciones en el discurso de profesores y estudiantes de Pedagogía: una lectura del saber docente”, investigación realizada en los años 2006 y 2007, en un centro de Educación Superior que forma docentes en la Región Metropolitana. En este artículo se da cuenta del análisis interpretativo de las representaciones y sentidos de los estudiantes sobre el saber docente.

Se trabajó, en grupos focales y entrevistas, con estudiantes de cuarto y quinto año de distintas especialidades. Todos con experiencia práctica en escuelas. Se los convocó a conversar acerca del saber que construyen los profesores. Esto incluye conocer las representaciones que ellos/ellas tienen del saber de los docentes, cuál es el saber del profesor, qué saber construye y qué lo constituye.

El análisis categorial de los discursos se realizó identificando y segmentando unidades simples de significado para cada uno de los ejes temáticos: representaciones del saber docente y otros constituyentes del imaginario asociado a la profesión. Luego, en un segundo nivel de análisis, al interior de cada eje temático, se articularon las unidades simples, reconstruyendo su sentido con apoyo de marcos de referencia.

REPRESENTACIONES DEL SABER DOCENTE DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA

Desde el análisis del discurso de estudiantes de Pedagogía, se evidencia la tendencia a concebir el saber docente como un saber que se construye en el contexto escolar, en la práctica de la enseñanza en el aula; un saber complejo que se manifiesta como saber qué *hacer* en una sala de clase.

Es, desde ellos, importante considerar en este saber, las condiciones materiales de la situación escolar que influyen en el desarrollo de una clase, tales como luz de la sala, aseo de la sala, alimentación de los estudiantes, horario de clases, entre otras.

Una estudiante, refiriéndose a su primera experiencia laboral en un colegio, señala: “Me encontré con que había otras habilidades que yo no había aprendido acá en la universidad, que tenían que ver con enfrentar una sala, enfrentar a un grupo de personas”.

Otro estudiante dice: “El saber pedagógico es el saber, entre comillas,... puede ser un saber complejo que contemple los rodeos de la práctica...”.

El mismo estudiante más adelante agrega: “... en las prácticas yo viví mucho esa cuestión... yo nunca pude hacer entender bien a los profesores de práctica [refiriéndose a los profesores guías de Práctica de la universidad] que no podíamos pasar la misma materia a las 8 de la mañana que a las 6 de la tarde... ¡Pero si esas son cosas distintas, son otros cabros! Son el mismo curso, pero a las ocho de la mañana... no les podí' pasar Aristóteles... no podí' pasar Aristóteles a las 8 de la mañana, les tení' que pasar otra cosa. Y a las 6 de la tarde, cuando están mucho más cómodos, a las 2 de la tarde, ahí podía pasar ese tipo de materia. Podí' pasar el mismo contenido, pero de manera distinta. Me decían [los profesores guías]: ¡¿pero cómo?! ¡Van a quedar distintas las clases!. Pero [reflexiona el estudiante]: si las situaciones son distintas, poh!!!”

Otro estudiante sostiene: “Me di cuenta que, aunque me hubieran enseñado esa herramienta pedagógica, esa herramienta no es nada si no es en la práctica. Podríamos aprendernos todos los

estadios de Piaget, todos los libros de psicología infantil, adolescente, pero un psicólogo no va ser a capaz de hacer clases”.

Los estudiantes también afirman que la pedagogía se aprende en la práctica, de ahí que la conciben como “*un artesanado*”. No se aprende en libros, se aprende haciendo clases, formando a los estudiantes. En ese sentido, se aprende en un proceso de ensayo y error. Se llega a ser docente en un camino que se levanta en forma artesanal, que se va construyendo con la experiencia.

- Uno de los estudiantes confiesa: “Mis sentimientos en este instante son que la pedagogía lamentablemente, es lo que yo siento en este instante, no es una ciencia, es un artesanado, uno no aprende aquí [en la universidad] con libros, aprende afuera, construyendo cabros chicos... En el trabajo, en el diario vivir”.
Para otro: “El tema de la docencia no te la pueden enseñar en un aula [universitaria], entre cuatro paredes...”.
- Otro sostiene: “... Los alumnos me enseñan a mí a ser docente. Es la única forma en que yo podría llegar a ser un docente. Entonces uno se pone a pensar,... si la pedagogía...es una ciencia o un artesanado. Si yo me leo todos los libros de pedagogía probablemente no esté capacitado para hacer clases en una sala de clases. Por lo tanto es un artesanado. Por lo tanto, yo tengo que aprender con la experiencia, yo voy a salir a aprender cuando haga mi práctica final”.
- Otro de ellos dice que: “... Es muy importante la experiencia en el aula, con el alumno en concreto, ahí se ponen en juego todas las capacidades que uno tiene para enseñar, y uno mismo va, mediante la metacognición, va aprendiendo nuevas técnicas que puedan ayudar al alumno. Y eso, en lo práctico, es súper importante. Y yo creo que lo práctico no está exento de errores, porque eso es la práctica pedagógica, es un proceso de ensayo y error, y mientras más uno se equivoca, más va aprendiendo de los errores”.
- Otro indica: “...Yo creo [que hay que] remarcar el error como forma de aprender... Siempre se [cree que] tiene que saber desde el inicio, y se deja muy poco espacio para el error, y para cuestionar el error... Y eso yo creo que... desde ahí se debería aprender...”

Como los estudiantes conciben el saber docente como un artesanado, la única forma, para ellos, de ir construyéndolo es en una sala de clases, en la relación con el otro, específicamente en la relación con los estudiantes. Esto exige que el profesor conozca al otro participante de la relación pedagógica, es decir al estudiante como persona, reconociendo en él a un otro distinto, diferente, de quien es necesario conocer sus problemas, dónde vive, su historia.

- En este sentido, un/a estudiante señala: “Pero me encontré con que habían otras habilidades que yo no había aprendido acá en la universidad, que tenían que ver con enfrentar una sala, enfrentar a un grupo de personas, con un grupo de personas que es distinto que yo, que tenemos distintos orígenes, que tiene distintas formas de ver el colegio, la vida en general... y... la mayoría de los alumnos provenía en esos momentos de hogares de menores... la mayoría de ellos con problemas en riesgo social, en situaciones complicadas... que habían estado presos, habían consumido drogas, alcohol...”
Más adelante la misma estudiante agrega: “A mí me gustaría que todos tuvieran la experiencia de pasar por un colegio como ése, porque uno aprende mucho, y porque uno pone los pies en la tierra. Uno se da cuenta que realmente, cuando uno habla de pobreza, realmente no sabe lo que es pobreza. Uno no sabe lo que es vivir en situaciones

- extremas..., y yo siento que los profesores están bastante lejos de todo eso: la nota, listo, cumplió. En el caso del trabajo: lo trajo, no lo trajo, respondió mal, respondió bien... eso sería todo. Y... hay un aspecto humano que... yo creo que no, no se desarrolla acá en el Departamento [de especialidad]... Hay algo que a mí me llamó mucho la atención, el día que yo llegué al colegio me exigieron aprenderme el nombre de los alumnos. Y esa fue una exigencia casi inmediata, olvidarse del nombre de algún alumno, para ellos es... algo serio. Es grave, no puede suceder. Yo tengo que saber con quién estoy tratando. De hecho, yo entré a trabajar en Marzo, y a mí me hicieron ir dos semanas antes a ver el historial de todos los alumnos... a verles el rostro, a saber dónde viven, a saber qué problemas tienen, y eso no está en ninguna parte de nuestro currículum”.
- Otro/a estudiante afirma: “Entonces creo que el saber docente quizás es mucho más profundo que el tema de los conocimientos como especialidades, historia, geografía, o matemáticas, o lenguaje, sino que tiene que ver más con un concepto integral de persona”.

Desde esta representación del saber docente, los estudiantes relevan al profesor como formador de generaciones. Para ellos, el profesor es quien puede cambiar el mundo de los estudiantes. *Ser* profesor exige conocer lo que pasa con ellos.

“Y lo digo por experiencia propia, una [como profesora] tiene la principal oportunidad de ir viendo cómo van cambiando las generaciones. Y eso te permite a ti actualizarte, saber qué, qué está pasando. Y eso te ayuda a retroalimentarte para llegar a un saber más contingente”.

“Yo no sé todavía si me pueda catalogar como un docente. Alguien que... realmente pueda cambiar el mundo de los alumnos”.

“Cuando uno hace de profe [se pregunta] y cómo enseño esto,... si en el fondo, voy a ser la herramienta... yo como profe, yo lo que quiero es formar personas... ni siquiera formar..., entregar herramientas pa’ que estas personas sean felices. Lo del contenido da lo mismo, puedo ocupar el inglés... para darle herramientas, pa’ que aprenda lo que [es] la responsabilidad, el compromiso, la empatía, etc.”

“Tú eres profesor, eres docente, porque... vas más allá de un simple contenido. Vas más allá, estás mirando a la persona. Y seguramente has ayudado a muchos alumnos a formarse, a tener herramientas de como enfrentar... [por ejemplo] si [el estudiante] va a tener una relación sexual con su pololo por primera vez... cómo te conteni’, cómo no marcai’ a un cabro, porque estai’ marcando vidas”.

En el discurso de los estudiantes de Pedagogía, junto al saber docente como construcción en el aula, aparece también el “ser de la persona profesor” su identidad, su historia, la imagen ideal de profesor, todo lo cual se manifiesta en un estilo personal, en habilidades que aparecen en la práctica de aula y que se van acomodando con los rasgos personales del profesor. Al aludir a las características personales del *ser* profesor, los estudiantes se refieren a aquellos rasgos que estiman importantes para desempeñar la tarea: “identidad definida”, “fuerte emocionalidad”, “creatividad”, “pertinencia”, “convicción”, “motivación”, “compromiso y pasión por su quehacer docente”.

- Un/a estudiante dice: “El tema del saber pedagógico... no es tan sólo un tema de conocimientos sino que es un asunto de persona. Porque tú eres profesor las 24 horas del día. Y eres tu profesión... al final tiene que ver mucho contigo. Por eso el tema de la identidad creo que es muy importante. O sea, en la medida que tú te sientas profesora, vas a poder hacerlo mucho mejor. O sea, porque adquieres eso... como una forma de vida. Para siempre. O sea, siempre estarte cuestionando las cosas, siempre estar preguntándote

si podrías tomar caminos distintos, siempre estar estudiando, el tema del conocimiento... eso mismo se ve reflejado después en tus estudiantes. Si tú eres inquisidor, si tú eres cuestionador, si a ti te gusta tu especialidad. Eso al final va a ser... la consecuencia, los efectos de lo que tú eres”.

- Otro/a estudiante: “Al final, ese saber pedagógico siempre va a ir muy de acuerdo a lo que yo soy.... Y a lo que yo quiero o pretendo ser, a la imagen que yo me construyo de lo que quiero ser como profesor. Porque... no es que uno vaya a ser... un profesor ideal, y ése es al que tenemos que apuntar, sino que, en la medida que uno se siente, como dices tú, uno se siente identificado con una imagen que... quiere proyectar y que también es pertinente a lo que otras personas necesitan... un profesor que está motivado,... que es asequible, que sabe lo que está enseñando, entonces, yo creo que el saber pedagógico también tiene que ver... mucho incluso hasta al carácter que uno tiene. Por ejemplo, Pati es muy introvertida, y Pati trabaja a partir de eso con sus estudiantes. Yo, al revés, yo trabajo de otra manera...”

Otro/a estudiante agrega: “De eso quería hablar, porque...a mí me pasa en el colegio y me volvió a pasar aquí, que yo... alcancé un saber importante cuando me vi motivada por el profesor. Cuando vi que había tanta pasión en lo que entregaba, aunque fueran cinco palabras en una clase, pero las decía con tanta pertinencia, con tanta... convicción, que a mí ya me daba por estudiar... Entonces pienso que eso es fundamental en el saber pedagógico, el tema de creerse mucho... estar muy...muy acorde a lo que tú eres”.

En otro momento se registra el siguiente diálogo entre dos estudiantes: Estudiante 1: “Si un profesor es creativo también tiene que ver con el saber pedagógico. Porque si tu llegas con otra propuesta... que no han visto..., porque hay profesores como tú dices que repiten las clases treinta, cincuenta años..., pero si tú llegas con una propuesta van a enganchar [los estudiantes]. Y se van a meter. Y se van a meter en el cuento”. Estudiante 2: “Claro, y está en un proceso de creación de identidad también”.

- En otro momento otro/a estudiante señala: “También tiene que ver con una historia previa del docente...Una persona que la hayan marcado sus profesores en forma negativa, por ejemplo, me imagino.... que no será profesor después”.

Al mismo tiempo que los estudiantes conciben el saber docente como una construcción que se realiza en el espacio de aula, que se construye en la experiencia, en la relación con los estudiantes, desde una visión del profesor como formador de generaciones, donde adquiere relevancia la *persona* del profesor, asimismo conciben el saber docente como conocimiento, que como tal requiere, por un lado, de un sustento teórico firme y, por otro, de herramientas de control de otros y de sí mismo.

El sustento teórico del saber docente incluye, según los estudiantes de Pedagogía, dos dimensiones integradas. Por una parte, saber lo que se enseña, los contenidos de la especialidad: contenidos exigidos por el Ministerio de Educación, planes y programas, Marco para la Buena Enseñanza, entre otros; por otra, saber cómo enseñar estos contenidos, cómo hacer llegar este conocimiento a los alumnos, esto se refiere a metodologías, recursos de enseñanza, y de evaluación.

- “Entonces me pregunto también qué es lo que saben. Los profes de ciencia, no todos, pero la mayoría, maneja muy bien lo que es la asignatura, lo que es el ramo. Y también, la metodología. Me doy cuenta de que manejan los contenidos... [pero] no conocen, por ejemplo, nunca han tomado ni leído... hasta el final los planes y programas.... Saben que eso entra este año en segundo medio..., se ve Genética. Pero todo lo que sale en el libro, lo que te ofrece el Ministerio, no lo conocen. No saben que hay otras herramientas que

también pueden ayudar. Entonces, sí saben su contenidos, conocen metodología, pero de la metodología solamente, un poco del constructivismo...”.

Otro/a estudiante señala: “Por mi parte, yo puedo decir que el saber docente, para mí se constituye de dos partes. La primera parte, es el conocimiento de la especialidad, de la asignatura que va a dictar el profesor, y es un conocimiento [que tiene] componentes intelectuales..., emocionales y de otro tipo. Y, segundo, el saber que ese profesor tiene para hacer llegar ese conocimiento a los alumnos, mediante una exposición didáctica, mediante metodologías, mediante todos los recursos que pueda tener el profesor. También mediante la evaluación... Entonces, la integración de esos dos ámbitos creo que constituye el saber docente. Y es muy importante, lo que se dijo que... el saber docente no se circunscribe solamente al conocimiento conceptual, sino también actitudinal y metodológico también”.

- En otro momento, se registra el siguiente diálogo. Estudiante 1: “Habría que preguntar sobre qué pasa cuando tú no sabes llevar a la práctica eso que supuestamente sabes...”. Estudiante 2: “Saber cómo enseñar”. Estudiante 1: “Claro...el concepto es saber hacer..., yo creo que ahí hay un concepto...” Estudiante 2: “Saber hacer y saber cómo enseñar. Porque por ejemplo..., hay muchos profesores que salen de universidades pedagógicas... y no saben cómo llevar a la práctica lo que conocen. Y eso creo que ha sido el tema en todos nosotros. Saber cómo enseñar”.

Como ya se indicó, cuando los/as estudiantes se refieren al saber docente como conocimiento, señalan que junto con un sustento teórico firme se requieren herramientas de control de sí mismo y de los otros. Las herramientas de control de sí mismo, según los estudiantes “herramientas psicológicas para contenerse”, sirven para enfrentar situaciones conflictivas en la relación profesor y alumno: “defenderse”, “manejarse”, “ser neutro”, “controlarse”, “manejar la ira”, “imponerse por presencia”, “impostar la voz”, “cómo pararse delante del alumno”, “cómo sentarse”, “cómo desenvolverse independiente de lo que ocurra”. Como herramientas de control de los alumnos mencionan: “herramientas psicológicas” para “cuando se escapa de las manos un curso”, “para controlarlo”, herramientas para enseñarle a un alumno que tiene problemas.

- Un/a estudiante plantea: “La parte de cómo enseño, cómo lo hago en la sala de clases y no cómo trato con el alumno, sino cómo me tengo que desenvolver yo, independiente de lo que ocurra. Cómo yo me manejo mi ira, independiente de lo que ocurra. Cómo yo imposto la voz, independiente de lo que ocurra”.
- Otro/a estudiante agrega: “La herramienta de Psicología, es súper básica. Cómo contengo a un niño que... anoche le reventaron la casa, que entraron los pacos y se llevaron la mamá presa... ¿cómo hago ahí? Cómo enseño, cómo le hablo de ecosistemas cuando tiene la cagá en la cabeza. Entonces, como estrategias, si bien la metodología me sirve para el contenido, y también la puedo utilizar para formar, pero, cómo, cómo soluciono situaciones prácticas. Súper concretas. O... que [un alumno] se pare y le empieza a pegar al otro porque sí, porque este lápiz es mío, pero este lápiz es mío, pero mire poh’ tía ¿cómo defiendo? ¿cómo soy neutra? ¿cómo resuelvo conflictos? ¿cómo me contengo yo cuando se me escapa de las manos... un curso?”.

Finalmente, en la representación de los estudiantes de Pedagogía, los distintos constituyentes de saber docente ya descritos –el saber docente como construcción y como conocimiento– coexisten y, al ponerse en juego en la situación concreta de aula, adoptan una forma que los estudiantes significan como altamente compleja.

- “Tal vez el saber pedagógico, entre comillas, pueda ser un saber complejo que contemple los rodeos de la práctica. Ahí hay una cuestión bien, bien enredada’ porque por lo general el saber, se asocia a contenidos, a conocimientos ¿de qué? O sea, ¿de metodología?, ¿procedimientos?, ¿materiales? Lo que hasta cierto punto es verdad... Pero, saber pedagógico, yo creo que sí no contempla el rodeo y la complejidad de la situación práctica, se vuelve una cuestión súper complicada. Porque al final, puede generar una identidad... Alguien que esté cuatro años estudiando texto de ciencias de la educación, o pedagogía... pero que no haga clases... después en quinto año cuando hace clases se da cuenta que la clase no le funciona, y no la primera, y no la segunda, y no la tercera... *no le funciona ni una..., o sea, la identidad, crisis total*”.

REPENSAR LA FORMACION INICIAL DOCENTE DESDE LA ESCUELA

En el discurso de los estudiantes, la idea de que la pedagogía es “un artesanado” aparece con fuerza.

El uso que tradicionalmente damos al término artesano involucra una serie de sentidos que se han construido a lo largo de nuestra historia social. Entenderemos, en esta reflexión, por artesano aquella persona que opera en el mundo realizando una obra con sus manos. Sus obras son singulares, distintas entre sí, únicas, irrepetibles. Se considera al artesano autor de cada uno de sus trabajos, en ellos plasma cada vez características personales. Se llega a ser artesano en la práctica, con la experiencia, en la relación del artesano con sus materiales y su percepción creativa de las posibilidades de esa materialidad, así como también en el diálogo silente del maestro con que aprendiz, que permite un proceso de apropiación de aquellas formas y modos de hacer. El ejercicio del oficio artesanal involucra además trabajar por cuenta propia, con autonomía, manejando sus tiempos, sus recursos, traspasando los límites temporales y físicos de la obra.

La condición de artesanado que adquiere el saber docente, en el discurso de los estudiantes, refiere a la construcción de este saber *en* el aula, refiere a operar *en* ese mundo. Es ahí donde se realiza la obra de formar generaciones que cambien el mundo, es *ahí* donde dejan su huella en la formación de personas singulares e irrepetibles.

Como el artesano, se llega a ser profesor en un ejercicio de acción; una acción situada en el aula. El profesor se configura como tal haciendo clases, en su interacción con otros/as, unos otros/as diferentes y distintos y con las condiciones materiales del aula. En esa acción situada, el artesano encuentra la materialidad de su trabajo. Encuentra sujetos, familias, historias personales y sociales, contextos, patrones culturales, condiciones temporales, espaciales y geográficas, desde las cuales busca posibilidades de dar forma, vale decir, posibilidades de formación de personas.

Para el profesor/a, la singularidad y particularidad de estos materiales obliga a desarrollar una percepción creativa de las posibilidades de esa materialidad, lo que hace que cada acción, cada situación que se crea en el aula sea una obra única e irrepetible.

Así como el artesano, el profesor/a obra con *su ser*, su personalidad, su identidad, emocionalidad, convicción, compromiso y pasión, al hacerlo plasma *su* sello personal en su obra, en la acción situada del aula y en la interacción desarrollada con los estudiantes en ella. De esta forma, se asume el *ser* profesor casi como una forma de vida, fusionando la identidad personal con la profesional. Se es profesor según se es persona.

Junto a esta visión del saber docente como artesano, en el discurso de los estudiantes este saber se vincula también con un conocimiento relacionado con la enseñanza de una disciplina.

Sin embargo, aunque declaran entender que este saber sea constituyente del saber docente, para que el profesor sepa qué enseñar y cómo enseñarlo, discrepan de que sea suficiente para llegar a constituir el artesano que involucra el saber pedagógico situado en el aula.

Desde la opinión de los estudiantes, la formación inicial docente está orientada al conocimiento teórico, tanto de la disciplina como de la forma de enseñarla. De esta manera, la formación inicial no logra desarrollar capacidades para tomar decisiones que les permitan hacerse cargo de la realidad del aula, porque tradicionalmente se pone a los futuros profesores en situaciones teóricas, en las cuales difícilmente pueden comprender la complejidad de las situaciones del aula, de las acciones que los sujetos desarrollan en ellas. Difícilmente ellos puedan situarse como persona y futuros profesionales en esa situación.

En este sentido, la formación docente inicial aparece como un espacio de formación que no logra dar cuenta de la complejidad de lo que ocurre en la sala de clases, de la complejidad y la fuerza de la impronta que deja la acción docente para los estudiantes. No logra configurarse como un espacio que tempranamente vincule al estudiante de Pedagogía con el ejercicio de lo que ellos llaman *hacer clases*, vincularse con aquellos otros/as para enseñar, de encontrarse con sujetos reales, singulares, en condiciones escolares también reales y singulares.

Estas ideas remiten a la necesidad de repensar y fortalecer el ámbito de la práctica en la formación inicial docente, cuestión que se ha venido haciendo en gran parte de las instituciones formadoras de profesores, a partir de los proyectos de fortalecimiento de la formación inicial docente.

Sin embargo, a la luz de los hallazgos de este estudio, se hace necesario reconceptualizar la actividad de práctica y el vínculo entre universidad y escuela. La vida cotidiana de la escuela, entendida desde las experiencias de hacer clases, de encontrarse con otros con la finalidad de enseñar, debiera ser consustancial al proceso de formación docente, en la medida que ella cualifica el campo de conocimiento profesional.

Si la formación inicial docente existe, es por la necesidad de contar con profesores que puedan formar a las futuras generaciones, que puedan dar un nuevo sentido a la escuela. Sin embargo, hemos construido la formación sin la experiencia de *hacer y vivir* la escuela en relaciones de aprendizaje con otros. Hemos olvidado que la escuela le da contenido y sentido a la formación inicial docente, le da sustento real, le da contexto, corporaliza y le da materialidad a los actores, los nominaliza. Ella debiera ser un eje central que organice el currículo de formación de los profesores. Esto permitiría contar con un contenido que llene el vacío de sentido que hasta el momento han desarrollado las abstracciones de la teoría *pura*, el método *correcto*, la *autoridad* de la ciencia, la *neutralidad*, la pretendida *objetividad*, la visión tecnológica, con las que en las últimas décadas se ha pensado la formación docente.

El análisis del discurso de estos estudiantes de Pedagogía muestra que es imposible pensar el saber docente sin la experiencia de la escuela. En ella se construye. Desde sus representaciones, la construcción y constitución del saber docente pasa por una relación dialéctica entre conocimiento, acción e interacción de los diferentes sujetos involucrados

en las realidades escolares concretas, poniendo en juego competencias que hasta ahora no han sido consideradas en la formación de los futuros profesores.

La comprensión de las representaciones del saber docente permite dar nuevos sentidos y enfoques a la formación inicial. En la medida que ella pueda hacerse cargo de la construcción de ese saber y de sus nudos problemáticos, podrá contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la identidad profesional de los/as futuros/as profesores/as.

BIBLIOGRAFIA

- Calderhead, J. (1988). *The development of knowledge Structures in Learning to Teach. In Teachers' Professional Learning*. Londres: The Falmer Press.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Estudios postestructurales en Educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Granja Castro, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV y Universidad Iberoamericana.
- Hernández, F. y J. Sancho (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Latorre, M. (2002). Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M., S. Martinic, V. Sobrero y C. Peters (2004). Práctica docente y formación en las investigaciones de Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Una bibliografía analítica. PUC.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos* 30: 75-91.
- Martínez Bonafé, J. (2004). Crisis de la Identidad profesional del profesorado. *Docencia* 22. Colegio de Profesores de Chile, mayo de 2004.
- Mena, M. I. y C. Romagnoli (1993). Convivencia social en la Enseñanza Media. Santiago: CPU.
- MINEDUC (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago: MINEDUC.
- Nuguer L., A. Ponce de León e I. Trpin (2000). Apuntes sobre el trabajo pedagógico en el ámbito de la universidad. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, Número 1. <http://www.quadernsdigitals.net/>
- Pasmanik, D. (2001). La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (1992). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En: Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.