

# Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo

**Barrera Pedemonte, Fabián**  
Universidad de Chile / fabarrer@puc.cl

Finalizado: Santiago de Chile, 2009-03-15 / Revisado: 2009-04-01 / Aceptado: 2009-06-15

## Resumen

*La discusión chilena actual sobre educación dirige de nuevo la atención sobre la valoración del rol profesional docente. La nueva Ley General de Educación propone abrir el campo de la docencia a profesionales que no se hayan formado en pedagogía. Frente a esta tensión, este trabajo desarrolla el valor particular del saber pedagógico, en su estrecha vinculación con la práctica educativa. A partir del saber construido tanto en la experiencia del ejercicio de la profesión como por el generado a través de la acción reflexiva en torno a la práctica, la especificidad del saber de la enseñanza impone la necesaria coherencia de toda política de desarrollo del profesorado, lo mismo en el reconocimiento de su saber, como en las condiciones necesarias para su progreso.*

**Palabras clave:** desarrollo profesional docente, práctica reflexiva, saber pedagógico.

\*\*\*

## Abstract

**TEACHERS' DEVELOPMENT: PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE TRADITION OF TEACHERS AS REFLECTIVE PRACTITIONERS**

*The current Chilean discussion on education again calls the attention in regard to the value of the role of teachers. The new General Law on Education proposes to open the field of teaching to professionals with no formation on pedagogy. In answer to this situation, this paper develops the particular value of the pedagogical knowledge in its close relationship with the educational practice. Based on the knowledge built with the experience of the exercise of the teaching profession as well as that generated through the reflexive action concerning its practice, the specificity of the knowledge of teaching imposes a necessary coherence of all the policies of development of teachers, both in the recognition of their knowledge as well as in the conditions that are necessary for their progress.*

**Key words:** professional development of teachers, reflective practice, pedagogical knowledge.

\*\*\*

## Résumé

**DÉVELOPPEMENT DU PROFESSORAT: LE SAVOIR PÉDAGOGIQUE ET LA TRADITION DU PROFESSEUR COMME PROFESSIONNEL RÉFLÉCHI**

*Aujourd'hui le débat éducatif chilien situe la valorisation du rôle des enseignants en premier lieu. La nouvelle Loi Générale d'Éducation propose ouvrir le champ de l'enseignement aux professionnels sans formation pédagogique. Face à cette situation, ce travail développe la valeur particulière du savoir pédagogique, à partir de sa proximité du fait éducatif. A partir du savoir construit dans la pratique pédagogique, la spécificité de ce savoir oblige à la cohérence de toute politique adressée au développement de l'enseignant, dans les domaines de la reconnaissance de son savoir, et des conditions nécessaires pour son progrès.*

**Mots-clés:** développement professionnel de l'enseignant, pratique reflexive, savoir pédagogique.

*Cuando una actividad se continúa en el sufrir  
las consecuencias, cuando el cambio  
introducido por la acción se refleja en un  
cambio producido por nosotros, entonces el  
mero fluir está cargado de sentido.*  
John Dewey. Democracia y educación.

## 1.- Introducción

En los próximos días, el parlamento chileno dará por aprobada la nueva Ley General de Educación. Con ello se expresa la disposición política del estado de Chile de reorientar algunos elementos heredados de la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, conocida como una de las “leyes de amarre” de la dictadura militar por haber sido promulgada el último día de aquel régimen.

La intención de cambio no había venido directamente desde el mundo político-partidista, sino que fue adoptada a partir de las movilizaciones organizadas desde el año 2006 por los estudiantes secundarios de todo el país (“la revolución pingüina”), que se manifestaron en contra de la profunda orientación neoliberal del sistema educativo chileno<sup>1</sup>. Como respuesta a esta demanda social, el gobierno creó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, organismo en el cual se abrió un espacio de discusión y trabajo entre representantes de distintos sectores sociales vinculados a este ámbito. Sin poder resolutivo, este Consejo ofrecería elementos de consenso y discusión que nutrieran el trabajo de los poderes ejecutivo y legislativo.

Hoy la prensa informa que “profesionales de otros rubros podrán hacer clases de pedagogía” (Pavez, 2009, p. 41), comentando que uno de los incisos de la nueva ley establece que podrán ejercer docencia los individuos que posean título profesional en un área afín o aquellos que se habiliten mediante un decreto. Si bien es cierto que la ley anterior permitía ya esta posibilidad, tal posibilidad quedaba restringida al ejercicio de menos de un año y en caso que la vacante no hubiese sido cubierta por un docente. Quien presidiera el Consejo Asesor señala ahora que “en Chile, la medida demuestra un desprecio por la formación docente” (García Huidobro, en Pavez, 2009, p. 41).

Personalmente, considero que el mensaje que yace en el trasfondo de esta discusión, responde a una disquisición clásica en torno al rol que corresponde al profesional de la educación en una sociedad determinada. Es plausible interpretar a partir de la valoración que declaran los poderes del estado chileno respecto al saber o conocimiento que habilita a un profesional para impartir docencia en el territorio, la perspectiva y las expectativas que se abren respecto a la labor docente, la práctica pedagógica y el tipo de subjetividad que se espera formar entre las futuras generaciones de estudiantes.

La literatura especializada nos indica que entre los factores o variables que presentan mayor incidencia en el logro de aprendizajes de calidad por parte de los y las estudiantes, el aportado por la interacción entre profesor y estudiante representa sin duda el de mayor peso. Como lo señala Robert Slavin (1996), “la dinámica más importante en la educación es la interacción entre el profesor y el niño. Todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción”. (p. 3)

En este sentido, se hace vital que el estado, como la instancia que histórica y actualmente impulsa transformaciones en la educación del país, desarrolle políticas específicas para el desarrollo profesional de los profesores. Sin embargo, la debida coherencia obliga a que estas políticas se basen en principios que reconozcan el status social, especificidad y condiciones del saber que desarrollan quienes se han formado pedagógicamente.

Desde esta óptica, nos preguntamos, ¿cuál es la particularidad del saber pedagógico que hace inexorablemente necesario su reconocimiento y desarrollo en una sociedad determinada?

## 2.- Saber y conocimiento

En el lenguaje cotidiano, el término saber se encuentra comúnmente asociado al de

conocimiento; su uso ordinario no establece mayores diferencias entre ambos. Generalmente se dice saber algo cuando se lo conoce, o que se conoce determinado objeto porque se sabe qué es. Si analizamos las definiciones que ofrece al respecto la Real Academia Española, podemos encontrar que de las tres acepciones que se numeran para caracterizar la palabra “saber”, sólo una de ellas lo señala como atributo específico frente al conocimiento, cual es “tener habilidad para algo, o estar instruido y diestro en un arte o facultad” (RAE, 2001). Pareciera que el concepto de saber, en oposición al de conocimiento, establece relación con determinada habilidad del sujeto para obrar.

El concepto de saber comporta una característica específica que lo diferencia del concepto de conocimiento: el saber se encuentra estrechamente ligado a la práctica. En palabras de Bontá (2007):

Sin entrar en consideraciones teóricas demasiado complejas, creo que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas. (p. 28)

Esta distinción entre saber y conocimiento puede ser extrapolada, en una perspectiva más amplia, hacia la discusión entre saber y ciencia, la cual es desarrollada por De Tezanos (s. f.) bajo los siguientes tres enunciados:

1. El saber corresponde a la reflexión sistemática sobre la práctica. La ciencia trata de responder a preguntas de fenómenos que rodean al ser humano, ancladas a la acumulación teórica.
2. La práctica del saber está orientada hacia la transformación de la realidad social cotidiana. La de la ciencia es una práctica orientada a explicar los fenómenos que devienen hechos en la tarea del investigador y la transformación sólo tiene estatuto de objeto de estudio.
3. Saber y ciencia son sólo dos ámbitos distintos. El primero surge de la triple relación entre práctica, reflexión y tradición del oficio, y el segundo del diálogo entre teoría y práctica.

Si se aceptan estos puntos de vista, no debe sorprender que el término saber sea empleado cada vez con mayor profusión en publicaciones científicas (Beillerot, 1998, citado en Díaz, 2005, p. 1). Su introducción como concepto en el campo científico habla también de la transformación que este campo ha experimentado a partir de la

emergencia de la cultura postmoderna y la sociedad postindustrial de fines del siglo XX.

Lo mismo que en la ciencia, esta transformación implica también un cambio en la enseñanza, pues ella se encuentra en una posición estratégica en las sociedades contemporáneas, interrelacionada como está con el sistema de formación mediante una red de instituciones y de prácticas sociales destinadas a asegurar el sistemático y continuo acceso a los saberes sociales disponibles.

Lyotard describe la transformación que ha de sufrir este saber en las sociedades más desarrolladas con relación con lo que él llama “la crisis de los relatos”. Este autor muestra como las dos funciones del saber, investigación y transmisión, sufrirían un giro radical bajo las condiciones socioculturales del cambio de siglo: este pierde su valor en sí mismo, pues el saber sólo se hace operativo “mientras pueda ser traducido en cantidades de información (...) El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso” (Lyotard, 1987, p. 16).

Lyotard plantea que en el campo de la enseñanza, lo que se transmite sigue siendo un conjunto organizado de conocimientos; no obstante se registra también una incidencia importante en el soporte comunicacional sobre el que tal transmisión ocurre. La deslegitimación de los relatos de la modernidad, en efecto, no suponen el fin del saber y la pedagogía de ahora no se orienta hacia la transmisión de contenidos sino al uso de lenguajes, en especial el lenguaje de la interrogación (reflexión). Esta capacidad de articular la información en una nueva disposición reside en la imaginación.

Lyotard (1987, p. 97), no obstante, remarca la diferencia entre investigación y transmisión del saber que las instituciones del saber aún consideran disociadas: unas instituciones, disciplinas, niveles o ciclos, agrupamientos de instituciones y agrupamientos “están destinadas a la selección y a la reproducción de competencias profesionales, y otras a la promoción y ‘puesta en marcha’ de espíritus ‘imaginativos’”. Concluye su panorama señalando que (1987):

(...) lo que parece seguro, es que en los dos casos, la deslegitimación y el dominio de la performatividad son el

toque de agonía de la era del Profesor: éste no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido, y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos. (p. 98)

Parece innegable que los señalamientos de Lyotard se manifiestan en la posición devaluada en la sociedad que los docentes ocupan hoy en día, en tanto que su saber no se define como producido o controlado por ellos mismos.

Ya sea por el fenómeno de la división del trabajo propio de la modernidad, la transformación en la relación entre saber y formación, la aparición de las ciencias de la educación, la importancia que tienen para el estado la educación y la infancia, así como por la desconfianza que algunos grupos sociales (guiados por la lógica de consumo), tienen sobre el saber de la escuela, aparece como un tema en discusión y cuestionamiento el rol que tiene el docente en la sociedad actual y el tipo de labor que se espera en su contexto, definiendo cada sociedad una valoración más hacia el saber o hacia el conocimiento que se pone en juego en la sala de clases. Precisamente, la exploración de aquellos saberes que son propios de la profesión docente, pasan a adquirir relevancia en la perspectiva de su futuro desarrollo.

### 3.- Saber docente y saber pedagógico

Una primera confusión que aparece al indagar en el tema refiere a la definición que reciben los conceptos de saber docente y saber pedagógico: en algunas ocasiones se emplean indistintamente para designar los saberes que el docente necesita en relación con su práctica. Por ejemplo, algunos autores (Díaz, 2005; Edwards, 1992) sostienen que el saber pedagógico corresponde más a un **cuerpo de conocimientos** que utilizan los maestros para operar en su práctica, los cuales provienen de diversas fuentes y se instalan de un modo inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo, no obstante ser una categoría compleja y en permanente construcción. En un sentido parecido, Latorre (2002: 76) introduce el concepto de “saber pedagógico en uso”, como una extensión del de saber pedagógico, y lo define como “un **sistema de representación** de saberes y tratamiento articulado

de saberes pedagógicos [R (SRT)sp] que da cuenta de las relaciones entre los saberes pedagógicos que posee el profesor y la práctica pedagógica cotidiana que realiza”.

Ya sea como conjunto de conocimientos o como sistema de representaciones, lo que tienen en común estas definiciones de saber pedagógico es que no abordan su característica fundamental. Como se mostrará a continuación, lo que estas posturas exponen puede entenderse más bien bajo el concepto de ‘saber docente’, el cual es más amplio que el de ‘saber pedagógico’.

Esta distinción queda bien expuesta a partir de la conceptualización que ofrece Tardif. Para este autor, el saber debe examinarse superando la visión tecnicista e introduciendo la visión de la temporalidad, la cual indica que “todo saber, incluso el ‘nuevo’, se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición” (Tardif, 2001, p. 28). Es a través de la visión de la temporalidad que, por un lado, logran complementarse los ámbitos de la investigación y la transmisión del saber y, por otro, se puede utilizar un “modelo de análisis basado en el origen social [de los saberes, el cual procura] asociar la cuestión de la naturaleza y de la diversidad de los saberes del maestro a la de sus fuentes, o sea, su origen social” (Tardif, 2001, p. 47).

A partir de la posición de este autor, se entiende el *saber docente* como un saber plural, en el que se pueden identificar, partiendo de su origen en el seno de los saberes sociales, por lo menos, los siguientes saberes (Tardif, 2001, pp. 29-32).

- a) Saberes profesionales: conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado.
- b) Saberes disciplinarios: son los saberes que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.
- c) Saber curricular: Discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- d) Saber experiencial: saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del

medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

- e) Saber pedagógico: doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

Como puede apreciarse, el saber pedagógico, junto con el resto de saberes expuestos, es un componente del concepto de saber docente. Ahora bien, la cualidad que diferencia al saber pedagógico de los otros saberes docentes es que *su origen está en la acción reflexiva* que desarrolla el docente respecto de su práctica.

Se han destacado entre los saberes docentes el saber experiencial y el saber pedagógico porque son estos los que parecen configurarse como los saberes docentes que se sitúan en una *posición de interioridad con respecto a su producción*, en contraposición a los saberes profesionales, disciplinarios y curriculares, que lo hacen desde una posición de exterioridad. Para Tardif (2001, p. 41) “los *saberes experienciales* surgen como núcleo vital del saber docente”, mientras que el *saber pedagógico* sería el saber específico de la profesión.

Cabe derivar algunas distinciones entre los saberes docentes y el saber pedagógico: en primer lugar, es posible clasificar los saberes docentes entre los que corresponden más a conjuntos de conocimientos (como el saber profesional, disciplinario o curricular, dado que su origen social se encuentra mucho más cercano al ámbito de la ciencia) y los que aparecen más como sistemas de representación (como los saberes de la experiencia y el saber pedagógico, dado que sus orígenes sociales están más cercanos a la práctica efectiva del trabajo docente). En segundo lugar, no obstante que el saber de la experiencia y el saber pedagógico sean representaciones de la práctica de la enseñanza, el saber pedagógico ha debido superar al saber experiencial, pues se define como producto de la acción reflexiva que se ha desarrollado sobre la

práctica. Es el proceso de reflexión el que diferencia el saber pedagógico del saber experiencial. Es por medio de la producción de saber pedagógico que los profesores pueden oponer los saberes que en su trabajo se ubican en posición de interioridad frente a los que se ubican en posición de exterioridad. Es el proceso de reflexión cristalizado en la interacción con los pares el que da a los grupos de profesores la posibilidad de imaginar, de organizar la información en una nueva disposición, que sea propia y controlada por los propios docentes. Bajo esta óptica es que se puede señalar que la construcción de saber pedagógico es la que marca la ruta del desarrollo profesional docente y la que les otorga a los profesores identidad y favorece sus procesos de autonomía y protagonismo.

No obstante, conviene reiterar que la posibilidad de recrear el saber que se pone en juego en el aula está sometida actualmente a la contradicción que plantea (al menos en Chile) la lógica de consumo que algunos sectores de la sociedad establecen con respecto a la práctica pedagógica, la cual supone una transferencia de orden tecnicista de los saberes culturales que se espera que las nuevas generaciones incorporen, sin mediar la debida reflexión pedagógica que asegure la necesaria pertinencia cultural de los aprendizajes que cada establecimiento requiere.

#### **4.- La reflexión en torno a la práctica: el profesor como profesional reflexivo**

Para introducir este tema en su contexto vale la pena señalar que el paradigma del profesor como profesional reflexivo (Moral, 1997) se condice desde hace unos años con la intención explícita de muchos programas de formación de profesores. Por ejemplo, Calderhead y Gates (1993, p. 145) señalan que “la reflexión ha llegado a ser ampliamente reconocida como un elemento crucial en el desarrollo profesional docente”. Desde este ángulo, la cuestión de desarrollar conocimientos, habilidades o actitudes en los docentes en el sentido de lo que representa esta tradición, se considera una línea ingente de investigación en educación, particularmente importante para las políticas de desarrollo profesional docente.

Sin ir más lejos, hoy en día en Chile se cuentan por lo menos dos lineamientos de la reforma

educativa en el campo de la enseñanza, referidas al “aprendizaje y desarrollo de la reflexión durante la formación inicial de futuros docentes [y al] aprendizaje y desarrollo de la reflexión durante los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de los profesores en servicio” (Cornejo, 2003, pp. 357-367). Estos lineamientos se han materializado en instrumentos normativos de la práctica docente, a saber, los Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes y el Marco para la buena enseñanza.

Los antecedentes teóricos de los estudios sobre el profesor como profesional reflexivo deben su impulso a los escritos de Dewey respecto a la educación. Para comprender el concepto de reflexión desde este autor hay que atender a su propuesta de pensar la experiencia sobre la base de sus dos componentes: el *ensayar* o componente activo, y el *padecer* o componente pasivo. La práctica, como acción intencionada que plantea objetivos de transformación de la realidad, correspondería al primer componente, el activo, y se conectaría en relación dialéctica con el componente opuesto, pasivo, para generar la experiencia (Dewey, 1953).

La reflexión o pensamiento, tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida. Desde este principio, de orden pragmatista, se entiende que es la naturaleza de la situación la que formula preguntas al sujeto y es ella la que desencadena el proceso de reflexión. En otras palabras, la reflexión se refiere a una situación que es primaria: los objetivos y resultados de la reflexión se deciden por ella.

Dewey (1989) define la reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). Lo que ofrece la situación a la reflexión, en este sentido, son evidencias que fundamentan estas creencias, las que no corresponden a un elemento estático en la actividad del sujeto, sino que, precisamente, son una categoría posible de ser renovada a partir del cuestionamiento introducido por nuevas situaciones que subviertan sus fundamentos.

Dentro de las fases de la reflexión, la puerta de entrada (con un matiz claramente cartesiano) está

constituida por el “estado de duda”, considerado por Dewey como el origen del pensamiento. Frente a la apertura de sentido que representa este estado, se sigue una fase de “acto de búsqueda [que alude a] la exigencia de solución de un estado de perplejidad [como] factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión” (Dewey, 1989, p. 28).

En síntesis, el estado de duda implica un momento prerreflexivo caracterizado por la incertidumbre, el cual, transitando por el acto de búsqueda, da paso a un momento postreflexivo determinado por la estabilidad de las creencias. Lo importante en Dewey es que el momento postreflexivo es el momento en el que la idea se comprueba por la puesta en práctica. Con ello se cierra el círculo pragmatista de su visión, que va de la situación problemática hasta la comprobación de hipótesis en la acción; así, tal hipótesis puede ser confirmada, modificada o refutada. En palabras del autor, “la función del pensamiento reflexivo (...) es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa” (Dewey, 1989, p. 98).

La postura de Dewey en torno a la reflexión tuvo que esperar casi medio siglo para que Schön volviera a introducirla en el debate educativo, aplicando a la discusión amplia sobre la formación de profesionales en occidente, marcada por la crisis de la racionalidad técnica. A partir de la profundización de la propuesta teórica deweyana, Donald Schön (1983, 1987, citado en Korthagen, 2001) estableció la distinción entre “reflexión-en-la-acción” y “reflexión-sobre-la-acción” para describir el actuar de los profesionales que son reflexivos.

Según Schön, hay que partir del presupuesto de que los profesionales actúan con un conocimiento tácito del orden del “saber cómo” (indescriptible en el lenguaje) y que, a menudo, se reflexiona en (el tiempo que dura) la acción como si se llevara a cabo una actividad paralela. Esta reflexión-en-la-acción corresponde a un proceso que se da simultáneamente a la experimentación, la acción presente. Se apoya muchas veces sobre la sorpresa y se centra en los resultados de la acción y en el saber intuitivo implícito en la acción. A diferencia del “saber cómo”, la reflexión-en-la-acción impone

la necesidad de una primera descripción del saber con las herramientas del lenguaje. Sobre la base de este pensamiento es como logramos cambiar el modo de nuestra acción. La reflexión-en-la-acción está limitada a la acción presente y posee objetos variados (Schön, 1998).

Por su parte, la reflexión-sobre-la-acción, ocurre después de que en una acción rutinaria se nos confronta con un resultado inesperado (Schön, 1987, citado en Korthagen, 2001). La importancia de la reflexión-sobre-la-acción estriba en que abre la posibilidad de modificar nuestras futuras acciones, no obstante impone un trabajo de cuestionamiento sobre las teorías personales que las fundamentan.

Como resultado de la reflexión, el profesional construye una nueva teoría de un caso único, que no puede ser analizado desde la instrumentalización a priori que ofrece la racionalidad técnica. Lo central en la propuesta de Schön es que introduce dos maneras de llevar a cabo la reflexión luego de la fase prerreflexiva descrita por Dewey; tales maneras se definen a partir de la ubicación temporal en que se relacionan con el momento en que se lleva a cabo la práctica. Cada una presenta desenlaces propios; no obstante el autor enfatiza lo que se puede reflexionar en la acción, esto es, mientras actuamos nuestra práctica.

En este sentido, el factor “tiempo” adquiere un valor propio dentro de la discusión sobre el concepto de reflexión: después de Schön la actividad reflexiva puede ser tanto simultánea como desplazada de la actividad que la genera. Se puede decir que lo que hace Schön con esta ampliación del sentido del término es otorgarle al componente de “acto de búsqueda” de Dewey una dimensión sincrónica y otra diacrónica. Lo relevante de cada una es que parecen disputarse la idoneidad para modificar la actividad, apostando Schön por las cualidades de la reflexión-en-la-acción, como una categoría hasta ahora ignorada.

Precisamente, interrogando la posibilidad del factor tiempo como determinante de la reflexión y acotando la discusión a la situación pedagógica, Van Manen propone cuatro formas de reflexión, algunas de las cuales integran la postura de Schön. Estas son:

a) Reflexión anticipativa: “permite deliberar sobre las posibles alternativas, decidir sobre las

acciones a llevar a cabo, planificar las cosas que tenemos que hacer y anticipar las experiencias que nosotros o los demás podemos tener como resultado de los acontecimientos previstos” (Van Manen, 1998, p. 116). Puede llevarse a cabo antes de la situación pedagógica o propiamente como la planificación de una clase.

b) Reflexión durante la acción: corresponde a la relación entre “saber tácito” y reflexión-en-la-acción (al modo de Schön). Según Van Manen, es la que “nos permite tomar decisiones prácticamente sin pensarlas” (Van Manen, 1998, p. 118).

c) Una cierta conciencia o tacto: diferente de la anterior, revela que la situación pedagógica es una cuestión de significado, en la cual la dimensión semántica implica una distancia intrasubjetiva del tipo yo – mí. “Dicho de otra forma, la acción instantánea generalmente no es producida por la reflexión. Sin embargo, esta experiencia interactiva o la propia prisa puede ser conciente” (Van Manen, 1998, p. 122).

d) Reflexión sobre los recuerdos: responde a la pregunta del tipo ¿qué debería haber hecho? que se plantea el profesor. Una cualidad de esta forma de reflexión es que está abierta al juicio que se pueda recibir de los otros.

Se puede apreciar que no se abandona la estructura original del término reflexión desarrollada por Dewey; no obstante, con Schön y Van Manen el concepto se complejiza. Se debe insistir, sin embargo, en que lo que se diversifica es el componente de “acto de búsqueda”, multiplicado por el factor tiempo, el cual desplaza a la actividad reflexiva (hacia el pasado o hacia el futuro) respecto de la práctica o acción sobre la realidad.

Ahora bien, un paso relevante en torno a la problematización que se pueda hacer del concepto para la profesión docente, es planteado actualmente por algunos autores, derivando alcances de la propuesta que hace Van Manen y que originalmente ya estaban dados en Dewey. Este refiere a la posibilidad que tienen los profesores tanto de reflexionar sobre sus experiencias, como sobre las condiciones que posibilitan que su reflexión pueda efectuarse sobre ellas, todo ello gracias al grado de reflexión más elevado que puedan exhibir. Lo anterior se refiere a lo señalado por Cornejo

(2003) en cuanto a “la necesaria consideración de las condiciones facilitadoras para las prácticas reflexivas” (p. 367).

Tal aspecto de la “reflexión” en educación, desde la perspectiva de la investigación sobre el profesor como profesional reflexivo, introduce una nueva consideración, la cual versa sobre los *niveles* que puede exhibir el proceso reflexivo o los *contenidos* sobre los cuales los profesores ejercen su reflexión.

Existe cierto nivel de consenso en la literatura (Van Manen, 1977, citado en Taggart & Wilson, 1998; Cornejo, 2003; Moral, 1997; Järvinen, 1987) en cuanto a considerar en términos generales el objeto de lo que se reflexiona en cada caso, distinguiéndose entre tres tradiciones reflexivas que toman como referente la práctica pedagógica. Estas serían las siguientes:

- a) La que se centra en los *aspectos instrumentales*, al modo de competencias funcionales o conductuales, definidas a priori como mecanismos generales de reflexión aplicables bajo cualquier contexto.
- b) La que asume la *determinación del contexto* en que se lleva a cabo la práctica, introduciendo la dinámica social y definiendo al profesor como un sujeto activo, habilitado para deliberar casuísticamente.
- c) La propiamente *crítica*, en la que el referente alcanza la estructura social en la cual la práctica educacional se inserta, asumiendo las connotaciones culturales e históricas que definen una determinada ética y moral, ejercidas en un sistema político donde el profesor es un actor estratégico.

## 5.- Discusión

Hemos sugerido introducir la reflexión que ofrece este trabajo a partir de un elemento práctico, como es el tipo de discusión que actualmente opera entre los grupos que toman decisiones en nuestra sociedad, en este caso, en el ámbito educativo. No obstante, advertimos que el tema que convoca a este debate merece un espacio más amplio de discusión cuyo fin sea analizar los fundamentos que sostienen toda política relativa al desarrollo profesional docente. El caso de Chile nos sirve también para ilustrar como en nuestras sociedades

latinoamericanas se va transformando la manera en que se transmite la cultura, así como la finalidad que se desea introducir en la subjetividad de las futuras generaciones.

Nos hacíamos la siguiente pregunta, ¿cuál es la particularidad del saber pedagógico que hace inexorablemente necesario su reconocimiento y desarrollo en una sociedad determinada?

Una primera aproximación a esta cuestión, plantea considerar la especificidad del saber pedagógico a partir de su origen en la experiencia que conlleva, incluso inmediatamente antes de transformarse en saber pedagógico propiamente tal, esto es, mediado por la acción reflexiva. Cuando se tensiona el rol docente dentro del sistema social, en cierto modo se tensiona la valoración que la cultura establece sobre el rol del profesorado, en el sentido del mérito que posee su experiencia.

Sin lugar a dudas, el estatus que adquiere el saber de una profesión proyecta el dominio que posea de su práctica. Es esta una cuestión política, en el sentido de que revela la dinámica de transferencias y alianzas de los sistemas de poder cercanos a esta práctica, los que definitivamente limitan sus posibilidades de transformación sobre la cultura.

Poner en tela de juicio el valor particular del saber pedagógico se traduce en un proceso de este tipo. Aun cuando el surgimiento de limitaciones en el ejercicio de las profesiones no es exclusivo de la pedagogía, sí conviene poner especial atención a su caso pues representa la manera en que las sociedades, muchas de las cuales aspiran hoy a definirse en el nivel del conocimiento, lo movilizan para su propia transformación.

El efectivo reconocimiento de la labor docente amplía las perspectivas de la práctica pedagógica, en la dirección de considerarla como una actividad estratégica desde el punto de vista cultural. Reconocer el saber que ella genera implica reconocer la experiencia que produce y valora al educador como actor protagónico de cambio.

El saber de la experiencia plantea de por sí una de las particularidades del saber pedagógico. Sin embargo, ello debe plantearse en el contexto de los otros saberes docentes, ya que es a través de la visión temporal como se sostiene el desarrollo del profesorado: antes de llegar a la experiencia propiamente tal, el educador ha sido formado

en los aspectos curriculares, disciplinarios y profesionales, sin desmedro del alto valor que adquieren las experiencias pre profesionales en toda malla de formación inicial.

Una segunda aproximación se centra en la acción reflexiva que estructura al saber pedagógico. Esta otra cara de la especificidad asociada a su práctica ofrece multiplicidad de elementos para su análisis, los que pueden recogerse en la tradición del profesor como profesional reflexivo.

El saber pedagógico es ciertamente un saber plural y diverso. El tránsito en el cual el saber de la experiencia deviene en saber pedagógico, disemina la particularidad de los significados que se ponen en juego. El saber pedagógico, se puede señalar, aparece en cada interacción entre educadores, en el diálogo que distancia sus experiencias, en el conflicto y la colaboración que allí se establece y que tiene su correlato en la experiencia formativa que ofrecen a sus estudiantes.

La coherencia de una política nacional de desarrollo profesional del profesorado obliga tanto a reconocer el estatus del saber pedagógico, como al aseguramiento de determinadas condiciones para su progreso. La literatura nos indica que la estructura comunicativa que está en la base de la reflexión pedagógica supone disponer del tiempo necesario para llevar a cabo procesos de reflexión anticipada, inmediata y posterior a la práctica pedagógica de aula. Incluso en el caso de que esta variable de orden estructural no haya conseguido un estado satisfactorio, la dinámica interaccional en que deben plantearse los programas de formación en servicio, si se sitúan en la línea del desarrollo del profesorado, deberían, en cierto modo, ensayar y reproducir esta sincronía. Afortunadamente, las estrategias de formación continua, particularmente en Chile, han logrado avances interesantes en la línea de proveer experiencias de actualización pedagógica basadas en el aprendizaje entre pares (Barrera et al., 2008; Cerda & López, 2006); sin embargo, están absolutamente condicionadas a la coherencia que la sociedad posea en relación con el reconocimiento de la labor docente.

La posibilidad que tengan los educadores de imaginar el desenlace próximo de la acción pedagógica, yace en los procesos de reflexión respecto de la práctica; por lo tanto, la ruta del

desarrollo del profesorado requiere verse articulada a partir del reconocimiento social de su rol y del desafío que imponga el poner en juego sus propias creencias en torno a su dominio de transformación social.

---



## Notas

---

- 1 El uniforme escolar tradicional en Chile está compuesto para el caso de los hombres de camisa blanca, chaqueta azul marino y pantalón gris; el de la alumnas consta de camisa blanca y Jumper (una especie de vestido sin mangas puesto sobre la camisa) azul marino. Los colores de este uniforme (blanco, azul marino y gris) les han dado a los estudiantes chilenos el apelativo de pingüinos, nombre que se popularizó a partir de la llamada Revolución de los pingüinos, una serie de protestas secundarias en el año 2006.

---



## Referencias

---

- Barrera, F., Calvo, C., Cortés, C., Hidalgo, J., Novoa, X., Venegas, P. (2008). Comunidades de aprendizaje de educadoras en Fundación Integra. Una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, Año 7, N° 6, 171-192.
- Bontá, Ma. Isabel. (2007). *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Disponible: [http://www.educ.ar/educar/site/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/227719c0-76a8-41f5-8e40-534803f045cc.recurso/6d809b6a-0a60-4170-901c-c630937f2452/la\\_construccion\\_del\\_saber\\_pedagogico.pdf](http://www.educ.ar/educar/site/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/227719c0-76a8-41f5-8e40-534803f045cc.recurso/6d809b6a-0a60-4170-901c-c630937f2452/la_construccion_del_saber_pedagogico.pdf) [Consulta: 2009, Marzo 15].
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Cerda, A. Ma. & López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas en el aula. En: Arellano, M. & Cerda, A. Ma. (Eds.). *Formación continua de docentes: un camino para compartir*, 2000-2005 (pp. 33-44). Santiago de Chile: CPEIP.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento educativo*, 32, 343 – 373.
- De Tezanos, A. (s/f). *Grupos profesionales de trabajo: lo esencial de la tarea docente*. Mimeo.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (3). Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf> [Consulta: 2007, Marzo 2]
- Edwards, V. (1992). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago: PIIE.
- Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del profesor. En M. Carretero (Comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 83-99). Buenos Aires: Aique.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. En F. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 51-68). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago y Ecole Doctorales de la Faculté des Sciences – Humaines et Sociales, Université René Descartes – Paris 5 Sorbonne.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE.
- Pavez, K. (2009, marzo 15). Profesionales de otros rubros podrán hacer clases de pedagogía. *La Tercera*, pp. 41. Disponible: [http://www.latercera.com/contenido/657\\_110053\\_9.shtml](http://www.latercera.com/contenido/657_110053_9.shtml) [Consulta: 2009, marzo 15].
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.) Disponible: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=saber](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=saber) [Consulta: 2009, marzo 15].
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina. *PREAL documentos*, N° 3. Disponible: <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Prealpublicaciones\PREALDocumentos&Archivo=slavin3.pdf> [Consulta: 2007, marzo 2]
- Taggart, G. & Wilson, A. (1998). *Promoting reflecting thinking in teachers. 44 action strategies*. California: Corwin Press, Inc.
- Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

