

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 35-56

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 06-10-2014

Fecha de aceptación: 09-02-2015

Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión.

Epistemological conceptions and teaching practices. A review.

Concepción Barrón Tirado

Universidad Nacional Autónoma de México

Concepción Barrón Tirado

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Los estudios en torno a las concepciones epistemológicas que los docentes ponen en juego en el proceso de enseñanza, han estado ligados a la búsqueda de resultados eficaces en el aprendizaje de los alumnos. Dichos estudios han sido abordados desde diversos paradigmas o programas de investigación que van desde el paradigma proceso-producto, basado en una racionalidad técnica y en donde el papel del profesor es el de un técnico que resuelve problemas; hasta enfoques interpretativos, críticos y metodologías cualitativas, que caracterizan al paradigma mediacional, conocido en sus inicios como pensamiento del profesor y reformulado posteriormente como pensamiento y conocimiento del

Abstract

The studies that have been carried out about the epistemological concepts put at stake by the teachers during the teaching process have been linked to the research of efficiency results for the students' learning. Those studies have been founded on diverse paradigms or research programs that range from the process-product approach, based on a technical rationality in which the teacher's role is limited to some kind of technical problem solving, to interpretative and critical approaches with qualitative methodologies that are the main features of the mediational paradigm, formerly known as the teacher's thinking and afterwards reformulated as the teacher's way of thinking and understanding in

profesor con relación a los contenidos del pensamiento; subyace, además, un enfoque de racionalidad práctica, ligado al profesional reflexivo

Este artículo hace una amplia revisión de las concepciones epistemológicas de los docentes y sus implicaciones en la práctica. Se hace referencia a los dos grandes paradigmas que subyacen en las investigaciones realizadas sobre esta temática, el paradigma proceso-producto y el paradigma interpretativo, así como las diferentes orientaciones derivadas de ellos, en cuya conceptualización acerca del papel de los profesores, permea dos tipos de racionalidades, la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, en los modos de producción y utilización del conocimiento.

El hilo conductor que guía la estructuración del trabajo son las epistemologías que guían las acciones de los docentes en su práctica y su articulación con el currículum, los saberes, conocimientos, contenidos y las formas de abordarlo didácticamente.

Palabras clave: epistemología, práctica docente, formación, configuraciones didácticas.

connection with the contents of thinking; besides of the perspective of practical rationality that underlies this approach, linked with the reflexive professional.

This article offers a wide review of the teachers' epistemological conceptions and what those imply within practice. They refer to the two main paradigms that underlie the researches carried out about this subject, the process-product paradigm and the interpretative paradigm, and also the different orientations that stem from them, since in their conceptualization about the teachers' role two types of rationality instill, the technical rationality and the practical one, for the ways of producing and making use of knowledge.

The leitmotiv orienting the structure of this study are the epistemologies that guide the teachers' actions in their practice and the way they can be articulated with curriculum, knowledge, contents and the ways to address them didactically.

Keywords: Epistemology, teaching practice, training, didactical configuration.

Introducción

Los estudios en torno a las concepciones epistemológicas que los docentes ponen en juego en el proceso de enseñanza, han estado ligados a la búsqueda de resultados eficaces en el aprendizaje de los alumnos. Dichos estudios han sido abordados desde diversos paradigmas o programas de investigación que van desde el paradigma proceso-producto, basado en una racionalidad técnica y en donde el papel del profesor es el de un técnico que resuelve problemas; hasta enfoques interpretativos, críticos y metodologías cualitativas, que caracterizan al paradigma mediacional, conocido en sus inicios como pensamiento del profesor y reformulado posteriormente como pensamiento y conocimiento del profesor con relación a los contenidos del pensamiento; subyace, además, un enfoque de racionalidad práctica, ligado al profesional reflexivo.

Este último enfoque constituye un avance paradigmático en la construcción de conocimiento que el docente hace sobre su enseñanza, pues al reconocer el valor del conocimiento práctico y personal – a partir de sus representaciones o de sus teorías

implícitas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el alumno – le permite explicar las relaciones entre conocimiento y acción. En este sentido, Fenstermacher (1994) aborda la problemática de la construcción del conocimiento en la enseñanza y destaca la importancia de dilucidar el papel de los profesores en la elaboración del conocimiento sobre su práctica.

Desde el enfoque del conocimiento formal, la construcción del conocimiento es externa a los profesores y es durante su proceso de formación cuando se les proporciona a través del currículum, en donde el conocimiento se expresa a partir de principios y reglas de carácter prescriptivo. Por su parte, desde la perspectiva del conocimiento práctico, éste se construye a partir de las interpretaciones de las situaciones en el aula y de los dilemas prácticos a los que el docente se enfrenta al realizar su trabajo.

Cabe destacar que los estudios acerca de la construcción del conocimiento desde la práctica del profesor se han desarrollado fundamentalmente a través de una metodología cualitativa, lo que ha permitido identificar diferentes dimensiones de estudio: personal, situado, relacional, teorías implícitas, creencias, entre otras.

Finalmente, no se puede dejar de lado el debate y la polémica en torno a los fundamentos teóricos que subyacen en cada uno de los enfoques aquí brevemente presentados, así como a la dificultad de separar el conocimiento de las creencias o de las actitudes en las prácticas de los profesores. Como se puede ver, el panorama es amplio y heterogéneo, por lo que en los siguientes apartados se abordarán algunas posturas en torno a la epistemología de los docentes y su relación con sus prácticas en el aula.

Diversas miradas

Las concepciones y actuaciones de los profesores expresan una determinada visión epistemológica, lo que dinamiza u obstaculiza sus conocimientos profesionales. Dichas concepciones han sido abordadas desde varias perspectivas teórico metodológicas, entre ellas, se le atribuyen a Shalvenson y Stern los primeros estudios sobre el conocimiento de los profesores vinculados al procesamiento de la información; los autores plantean que “los profesores son profesionales racionales que como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones” (Shalvenson y Stern, 1981: 373).

Desde una perspectiva constructivista, las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente. El pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Miras, 1993).

Por lo tanto, podemos identificar que en las concepciones de los profesores sobre los contenidos, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, en los significados que le atribuye al currículo y en las decisiones que toman sobre su

práctica subyace una epistemología implícita. En ello se ponen en juego un conjunto de “concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen” (Gimeno, 1989: 216).

Respecto a las concepciones sobre los contenidos, Porlán, Rivero y Martín (1998) señalan el interés generado sobre las concepciones científicas y didácticas de los profesores a partir de tres tipos de estudios: a) los que se centran en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.); b) los que se refieren a las creencias pedagógicas y c) las relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar.

Con relación a las concepciones didácticas de los profesores, Porlán (1989) distingue tres enfoques diferentes: a) un *enfoque científicista*, centrado en una visión de la ciencia desde el punto de vista positivista, en los contenidos como estancos disciplinarios y en un modelo didáctico de corte tradicional; b) un *enfoque interpretativo*, más interesado en profundizar sobre las creencias que mantienen muestras reducidas de sujetos (hasta de un solo profesor) acerca de la enseñanza y del trabajo en el aula; c) un *enfoque crítico* que permite a los profesores analizar su prácticas docente para su posible transformación.

Referente al conocimiento, su construcción y su transmisión en el contexto escolar, se recupera los trabajos de Pope y Scott (1983 citado por Porlán, Rivero y Martín, 1998:274) quienes encuentran una concepción positivista, empirista-inductivista de la ciencia, en la que subyace una visión del conocimiento absolutista, del curriculum y de las formas de enseñar, dejando de lado las concepciones de los estudiantes.

Sobre el conocimiento que se considera valioso para ser enseñado, podemos distinguir otro acercamiento al pensamiento del profesor desde lo que se ha denominado como *teorías implícitas*. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) señalan que las *teorías implícitas* son una síntesis de conocimientos pedagógicos individuales que históricamente han sido elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Las teorías implícitas del docente se construyen culturalmente y son introyectadas a partir del contexto en el que se desenvuelven y de sus prácticas cotidianas; son utilizadas para recordar, interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje e influyen en sus percepciones y juicios, además de afectar su comportamiento dentro del aula. Las teorías implícitas pueden ser, conscientes o no, asociadas con el estilo de vida de cada individuo.

Desde la perspectiva del pensamiento del profesor, Marcelo (1989) reconoce que el profesor es un sujeto que toma decisiones, emite juicios y que cuenta con creencias. El estudio de la toma de decisiones ha permitido analizar los momentos interactivos de la práctica docente, como investigaciones comparativas entre profesores con o sin experiencia. Los estudios de Hargreaves (1977) permiten comprender el proceso de la toma de *decisiones*, la manera como el docente define un problema, la predicción que hace y la selección del tratamiento que hará; todo esto anticipa el efecto de la implementación.

Otro aspecto que ha llamado el interés de los investigadores en este rubro ha sido el de las teorías y creencias de los profesores acerca de la práctica. “Se ha entendido que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de

lo que consideran verdadero. A diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones en la forma de enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores y, en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar” (Marrero, 2010: 230).

Con relación al pensamiento práctico, Pérez y Gimeno (1996) lo conceptúan como la síntesis de conocimientos culturales y de experiencia personal de los docentes. Para Connelly y Clandinin (1984) el conocimiento práctico del profesor se aprende a partir de la propia experiencia y no tanto en los libros.

Finalmente, otras investigaciones diferencian entre docentes *expertos* y *novatos*; los primeros se caracterizan por la toma de decisiones basadas en el conocimiento de la disciplina y por la experiencia y reflexión sobre su práctica, a diferencia de los novatos que se preocupan más por el cómo y menos por el por qué y cuándo (Marcelo, 2008). Los docentes noveles configuran su conocimiento y su práctica pedagógica sin una reflexión crítica sobre su experiencia y sin poseer la referencia de una formación pedagógica sólida.

Docentes: saberes y conocimientos

El saber es una noción polisémica; de acuerdo con Beillerot (1989:16) es “lo que para un sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o la experiencia”. Es necesario diferenciar entre información, saber y conocimiento (Altet, 2005): la información es “exterior al sujeto y de orden social”; el conocimiento es “integrado por el sujeto, y es de orden personal”. El saber se sitúa “entre los dos polos”, en la interfaz o, según Lerbert (1992), “entre la interfaz del conocimiento y la información”. El saber se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación.

Existen numerosas clasificaciones que dan cuenta de la pluralidad de los conocimientos profesionales y varían según los paradigmas de investigación y las disciplinas que las han generado: pueden ser teóricos y prácticos, conocimientos conscientes que preparan y guían la acción, pero también implícitos, saberes de experiencia, rutinas automatizadas, interiorizadas, que intervienen en las improvisaciones o a la hora de tomar una decisión interactiva durante la acción (Tardif, 2004).

Específicamente en la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional; en este sentido, Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas. Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son

pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción al campo de trabajo a las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores.

Los saberes profesionales pueden agruparse en temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano (Tardif, 2004). Son temporales en tres sentidos, porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner y Gore, 1990; Carter y Doyle, 1996). Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente (Doyle, 1986). Personalizados y situados porque se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles de disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo (Barrón, 2009).

Altet (2005) considera dos tipos de conocimientos, los teóricos y los prácticos. Los *conocimientos teóricos*, los ubica en el orden declarativo: conocimientos de las disciplinas, de lo científico, de lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular, mientras que *los saberes prácticos*, que están contextualizados y se adquieren en una situación laboral, son producto de las experiencias cotidianas de la profesión y también llamados saberes empíricos o de experiencia. La autora distingue algunas categorías fundamentadas desde la psicología cognitiva: a) saberes sobre la práctica: saberes procedimentales sobre cómo hacer algo, b) saberes de la práctica que corresponden a la experiencia (aquellos que resultan de una acción exitosa, de la praxis) y a los condicionales (el saber cuándo y dónde; los distintos tipos de saber hacer, saberes de acción a menudo implícitos).

Otros enfoques conceden un espacio más grande a los conocimientos profesionales que derivan de la experiencia práctica. La corriente fenomenológica, que describe la experiencia vivida por el maestro, plantea que el conocimiento práctico sería indisoluble de sus vivencias personales. Los conocimientos profesionales también se desarrollan sobre el terreno, en la práctica profesional, a través de la singular construcción del sentido; según Tochon (1991), se trata de conocimientos estratégicos ubicados en la intersección de lo cognitivo y lo afectivo, o de saberes pragmáticos según Tardif (2004: 66): “los saberes de los practicantes de la enseñanza no corresponden a un conocimiento, en el sentido usual del término, sino más bien a representaciones concretas, específicas, a ‘prácticas’ orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto. En resumen, se trata de saberes pragmáticos, en el primer sentido de la palabra; esto es, de aquellos que se han forjado en contacto con ‘las mismas cosas’, es decir, con las situaciones concretas del oficio de maestro”. Para Tochon (1991: 44), el análisis de los saberes profesionales debería de orientarse hacia el estudio “de las características importantes de la competencia profesional que no deriva del pensamiento lógico sino de la producción de ideas nuevas, de la creación de soluciones originales en situaciones paradójicas”

Otro modelo conceptual, el del “practicante reflexivo” de Schön (1998), que caracteriza el pensamiento de un profesional experto como una reflexión en acción, explora el pensamiento práctico que activa el profesional cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica. El pensamiento práctico de un profesional sólo puede comprenderse a la luz de tres conceptos básicos: a) conocimiento en la acción, b) reflexión en la acción y c) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Desde esta perspectiva, la recuperación de la experiencia en el ámbito de trabajo posibilita analizar sus propias prácticas, resolver problemas y generar estrategias, a partir de un

enfoque de acción-saber-problema al echar mano de la teoría y las prácticas para dar lugar a la metacognición. El reto es identificar las habilidades y los conocimientos que entran en juego en la práctica profesional desarrollada.

Las posturas reflexivas, aunque movilicen los saberes teóricos y metodológicos, no se ciñen a ello, “Pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas, entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo del saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender” (Perrenoud, 2007: 79)

Para Perrenoud (2007:266) desarrollar la práctica reflexiva significa “formar el *habitus*, como sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, como “gramática generadora” de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen una “memoria” que no existe bajo la forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar una familia de objetos, de situaciones o de problemas”.

El *habitus* indica, contemporáneamente, lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales. Es una subjetividad socializada, entendida como sentido del juego, como conjunto de disposiciones vinculadas a una posición objetiva en el campo; por lo tanto, como un saber un tanto automático, no necesariamente reflexionado, desde el que puede o no puede hacerse desde cierta posición (Giglia, 2002).

El *habitus* (la práctica y la visión del mundo de los actores) no es ni del todo subjetivo, ni totalmente el reflejo de las condiciones externas. El *habitus* expresa más bien esta síntesis de lo subjetivo y lo social, inextricablemente articulados (Giglia, 2002).

El concepto de *habitus* como saber incorporado, saber hecho cuerpo, se revela en el campo profesional en diferentes planos, ya sea en los procesos de investigación, docencia o intervención, o para la solución de problemas o generación de propuestas. Las prácticas de los profesionales constituyen un trabajo multirreferenciado, permeado por un capital cultural y social, por lo que analizar las prácticas laborales de los sujetos requiere de otros elementos que permitan explicarlas de manera amplia: “la práctica es siempre subestimada y subanalizada, mientras que para comprenderla habrá que emprender mucha competencia teórica, paradójicamente mucha más que para comprender una teoría. Hay que evitar reducir las prácticas a la idea que tenemos de ellas cuando nuestra experiencia es puramente lógica. Ahora bien, los estudiosos no saben necesariamente, a menos de tener una teoría adecuada de la práctica, invertir en sus descripciones de sus prácticas las teorías que les permitiría darse y dar un verdadero conocimiento de esas prácticas” (Bourdieu, 2001:81).

Es indudable la utilidad de clasificar los distintos saberes, lo más importante no es oponer unos saberes a otros, saberes eruditos de saberes comunes, saberes teóricos de saberes prácticos, saberes públicos y saberes privados, saberes generales y saberes locales, saberes experimentales y saberes de la experiencia. “ Lo más importante sería preguntarse acerca de la utilidad de los saberes en la acción, cuáles son las mediaciones entre ellos y las situaciones, así como reconocer que no son los saberes los que aseguran esta mediación sino los esquemas, formando en conjunto, un *habitus* y admitir que dicho *habitus* permite actuar sin saberes que no es lo mismo que sin información” (Perrenoud, 2005:275).

Tardif (2005) advierte sobre los peligros de abordar los saberes del docente desde los excesos del psicologismo, propone vincular la idea de saber con la de exigencias de la racionalidad “ya que nos permite restringir nuestro campo de estudio a los discursos y a las acciones cuyos locutores y actores son capaces de presentar sus razones en un orden cualquiera para justificarlos de ahora en adelante llamaremos saber únicamente a los pensamientos, las ideas, los juicios, discursos y argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad ” (Tardif, 2005:328).

Lo anterior permite reconocer la intencionalidad de las acciones de los maestros, el porqué de sus razones y motivaciones y el cómo logran sus metas. En la construcción de un orden pedagógico el maestro ejerce un juicio profesional, toma decisiones, piensa y actúa en función de determinadas exigencias de racionalidad guiado por una razón práctica, en este caso pedagógica (Tardif, 2005). Toda práctica docente implica un compromiso moral, en cuanto al compromiso de formar las generaciones del futuro y a la naturaleza de las decisiones y juicios en medio en situaciones de incertidumbre inevitable (Fullan y Hargreaves, 1999).

Formación y práctica docente

Hablar de la formación y práctica docente es entrar en una serie de posibilidades que emergen a partir de diversas construcciones epistemológicas (como se ha venido analizando), sociales, temporales y políticas.

La formación se encuentra vinculada con los elementos estructurales de la cultura, la sociedad y la personalidad. Dichos elementos se entrelazan a lo largo de la vida de los sujetos, al constituirse como portadores y constructores de saberes, valores, creencias, normas e instituciones, entre otros. En este proceso, la educación juega un papel importante en la enculturación y socialización de las personas, en la preservación y transformación de los hombres y de las sociedades. La formación de los seres humanos constituye un punto de debate y polémica donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales ligados a condiciones cambiantes del nuevo ciclo de la modernidad , así como a un nuevo régimen de cultura que trasciende las fronteras y disuelve las antiguas dicotomías “economía/imaginario, real/virtual, producción/representación, marca/arte, cultura comercial/alta cultura” (Lipovetsky, 2010:7), lo que tiende a reconfigurar el mundo actual y la civilización.

El origen de la palabra *formación* puede buscarse en el campo religioso, en donde se concibe que el hombre lleva en su interior la imagen de Dios y debe reconstruirla. Gadamer (1988:39) manifiesta que Kant no habla específicamente de formación, sino “de la cultura, de la capacidad, que como tal es un acto de libertad del sujeto que actúa”. Hegel por su parte, cuando retoma las ideas de Kant sobre las obligaciones con uno mismo, menciona formar y formarse. Alude al posicionamiento ético de los sujetos ante el mundo: a cómo se asume la responsabilidad ante éste y como se responsabiliza sobre sus actos, resultado de su libertad de decisión.

Gadamer (1988: 41) señala que la formación está vinculada a la adquisición de la cultura a través de la cual se forma. La historicidad de la formación está dada en virtud de la conservación de la cultura, se articula a las ideas de enseñanza y aprendizaje en la medida en que se reconoce que el hombre sólo logrará su estado ideal si es capaz de convertirse en “un ser espiritual general y que el ascenso del espíritu se tendrá que considerar en términos

de generalidad (formación teórica y práctica) y particularidad (posibilidad de que el sujeto muestre una actitud de apertura hacia el *otro* y hacia el conocimiento)”.

La formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Todo ser humano requiere de la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción del conocimiento. Para Ferry (1990) el concepto de formación adquiere diversas connotaciones: en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido, la formación es considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias. La formación como problema ontológico alude a la acción del sujeto sobre sí mismo, como proceso a las relaciones dialécticas entre el sujeto y de su contexto, intelectual, psíquica, social, moral, ética y profesional las cuales se entrecruzan y se transmiten por diversos medios (Jiménez y Páez 2008). Toda formación es formación para; conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo, el de la determinación de la totalidad social y el de proceso de socialización, prepara para los roles pero también busca en los sujetos una función transformadora. “Esta formación supone a su vez, una formación de y requiere en los sujetos la flexibilidad suficiente para que puedan estar construyendo siempre nuevas formas. Esto nos pone ante la idea de lo inacabado, de un proceso siempre por recorrer por el ser humano a través de su existencia, de la conservación de su plasticidad y de aptitud por aprender” (Jiménez y Páez, 2008: 195).

El reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, “en cuerpo organizado de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría” (Gimeno, 2008:64). Los significados son considerados relevantes por cada individuo en función de la satisfacción de sus necesidades y de su adaptación al contexto.

Así, hablar de la formación de los profesores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales (Dewey, 1989). Por lo tanto, el papel de los docentes es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, “la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema”. (Gimeno y Pérez, 1996:214-215).

En el momento actual conviven diversos debates y propuestas en torno a la formación de los docentes, producto de posiciones teórico-metodológicas, ideológicas y políticas; a partir de sus postulados se realizan investigaciones con la finalidad de generar marcos de interpretación para la comprensión de la práctica docente. Los tres modelos que a continuación se presentan con fines explicativos, han sido incorporados y asumidos en los sistemas educativos, en las instituciones escolares, en los proyectos curriculares y por los profesores en distintos momentos y épocas. Cabe señalar que no

han estado exentos de desacuerdos y críticas por parte de los docentes de los diversos niveles educativos. No obstante, sobreviven en los modos de percibir a los docentes y prefigurar su práctica desde las políticas educativas, institucionales y curriculares.

El primer modelo al que se hace referencia es el denominado proceso-producto. Se concibe al docente como un técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes, en la búsqueda de la eficiencia. Permea una visión conductista en donde la tarea principal del docente es el diseño de los estímulos y los ambientes para la aplicación de los mismos, con el fin último de generar aprendizajes, observables, medibles y cuantificables. El alumno es visto como un sujeto pasivo, tanto en su proceso de aprendizaje como en la dinámica del aula.

El modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados, parte del supuesto de que el orden social es resultado de cómo lo entienden y significan los sujetos que participan en la vida escolar, generada por las interacciones y procesos que se dan en el aula. Los significados como representaciones mentales, subjetivas de la realidad en todas sus manifestaciones son polisémicos, en parte reflejan la realidad y en parte el modo de ver del sujeto. Su relevancia es dada por cada individuo en función la satisfacción personal y de su adaptación al medio. Se construyen en la interacción con las representaciones emanadas de contexto familiar y cultural. Este modelo se genera a partir de los aportes de la psicología del aprendizaje, específicamente de la corriente cognitiva, psicogenética y sociocultural así como de la sociología del conocimiento. Desde el punto de vista cognitivo, se muestra especial interés es describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como el papel que desempeñan estas en la producción y el desarrollo de las acciones y la conducta humana. Bajo esta perspectiva, el docente es alguien consciente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atento a las necesidades cognitivas del estudiantado y capaz de tender las líneas conductoras del pensamiento inductivo-deductivo, con la intención de generar aprendizajes significativos. La perspectiva psicogenética plantea dos interrogantes: ¿qué es el conocimiento? y ¿cómo es posible que el hombre conozca su realidad? En este marco, la tarea del maestro es la de promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos, comprende la relación con los alumnos y con los contenidos curriculares, y sus formas complejas de interacción. La perspectiva sociocultural, encabezado por Vigotsky cimentada en una postura proveniente del interaccionismo dialéctico, plantea dos postulados básicos, directamente relacionados con el aprendizaje: "a) La intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.), y b) Los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce" (Hernández, 2004:220)

El tercer modelo, llamado ecológico de análisis del aula, intenta explicar las relaciones que se establecen entre las exigencias cognitivas y sociales que hace la escuela y los comportamientos y los aprendizajes que se generan en ella. La institución escolar y el aula son vistas como una organización social, en la que todos sus componentes solo pueden entenderse en relación con la totalidad. La tarea del docente es propiciar aprendizajes disciplinarios, habilidades cognitivas y sociales para la comprensión acerca del funcionamiento de determinada clase e interactuar en ella de acuerdo a las demandas del ambiente escolar. Las tareas que dichas demandas solicitan al maestro es obtener y mantener la cooperación de los alumnos en las actividades de clase, situación de base para el aprendizaje.

La importancia de traer a cuenta estos modelos reside en reconocer sedimentos y residuos de sus postulados en las configuraciones de pensamiento y de acción subyacentes en las prácticas de los docentes y en sus diversas interpretaciones. El estudio del pensamiento de los docentes así como el análisis de los campos disciplinares y sus problemas de comprensión requieren historizarse y contextualizarse.

Curriculum y configuraciones didácticas

El campo del curriculum, como objeto de estudio de la educación, se encuentra ligado a la historia contemporánea y se ha constituido a partir de un conjunto de teorías sobre los procesos de planificación y desarrollo del currículum. Se puede advertir en su configuración tres etapas de manera general: a) modelos de planificación racional, que guían la práctica; b) enfoque práctico o de proceso, en donde los profesores deliberan y toman decisiones en función de sus condiciones reales; c) reconceptualización y teoría crítica, que desde una perspectiva comprensiva, lo aborda como un medio de reproducción social o bien como una posibilidad de cambio educativo (Bolívar, 2008).

La concepción de currículum no es homogénea, existen diversas definiciones, acepciones y perspectivas. Gimeno (1989) sostiene que el currículum puede analizarse bajo cinco ámbitos diferentes: por su función social, como proyecto o plan educativo, como expresión formal y material de un proyecto, como un campo práctico que abarca los procesos de instrucción, como territorio de intersección de prácticas, como elemento que vertebra el discurso de interacción entre la teoría y la práctica en educación y, finalmente, se refiere a la actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

Las diversas tendencias curriculares se articulan con las políticas educativas nacionales e internacionales en cada país y coexisten en las diferentes instituciones educativas a través de los proyectos curriculares específicos en cada nivel educativo. Dichas tendencias han estado sujetas a la aprobación, al cuestionamiento o al rechazo por diversos actores.

A finales de los sesenta se lleva a cabo un fuerte cuestionamiento de la función de la escuela, de los contenidos escolares y de la organización escolar misma, a partir de la inclusión de las ciencias sociales y la división política de los planes de estudio, (Díaz Barriga *et al*, 2003). Asimismo, se puede advertir en la década de los ochenta la sociologización del currículum, al incorporarse al campo categorías de Bourdieu, Foucault y de la nueva sociología de la educación, poniendo de manifiesto los procesos político-pedagógicos de la producción del conocimiento, de la reproducción y del sistema cultural. Algunos de sus fundamentos provenían de la escuela de Frankfurt, de la perspectiva de la fenomenología existencial y neomarxista. Se analizaron los currícula desde las categorías de poder, cultura y valores (Apple, 1986; Bernstein, 1985; Eggleston, 1980; Giroux, 1990; Jackson, 1992; Mc Laren, 1994 y Young, 1988). Asimismo, se cuestionó el apego a la racionalidad técnica, al limitar el campo a la adecuación de medios a fines y subordinar la práctica de los actores a un quehacer técnico, ahistórico y neutral.

Los diversos trabajos generados, a partir de estas perspectivas, lograron un acercamiento al acontecer cotidiano del aula, vinculados más al concepto de currículum oculto, el cual adquiere diferentes connotaciones en función del análisis e interpretación que realizaron diversos autores. Se reconoce que algunas de las investigaciones sobre

currículum oculto han implicado la conceptualización de Jackson, mientras que otras se han apoyado en las posiciones de la teoría crítica, de la teoría de la reproducción en sus distintas variantes, conteniendo una ideología o dominante o una falsa ideología (Díaz Barriga *et al.*, 1993).

Como se ha señalado, existen múltiples acepciones de currículum; no obstante, se reconoce en todas ellas al currículum como el componente institucional que organiza las formas de apropiación del conocimiento, las interacciones entre los sujetos, en el tiempo y en el espacio, bajo la concepción de conocimiento, hombre, escuela, educación, sociedad y aprendizaje.

El currículum, en su contenido y en las formas a través de las que se manifiesta, “es una opción históricamente configurada que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político-social como desde el punto de vista de su instrumentación técnica” (Gimeno, 1989:118).

Con fines analíticos, se distinguen dos niveles para estudiar los planes de estudio: el *estructural formal* y el *procesual práctico* (Follari, 1982). Al primero le corresponde la selección del contenido, la cual refleja el proyecto educativo en una institución y su vinculación con el entorno y también una perspectiva en el ámbito de la disciplina educativa. En el nivel procesual práctico se analiza la operación del proyecto, en donde los actores, maestros, alumnos y directivos lo impulsan u obstaculizan.

En el currículum formal la selección de contenidos y su distribución se hace con respecto a todo un universo de conocimientos que una disciplina científica en particular ofrece y en donde los criterios que determinan su elección se apoyan en la idea que se tiene de antemano sobre la sociedad, la profesión y el tipo de egresado que se desea formar (Larraguivel, 1985).

Cada institución educativa diseña el currículum en función de sus intereses y de los valores culturales que desea promover. “Las diferentes clases de códigos y símbolos que las instituciones educativas seleccionan se relacionan dialécticamente con las diferentes clases de conciencia normativa y cultural de una sociedad desigual” (Apple, 1986: 125-138).

La selección, organización, distribución y evaluación del conocimiento que suele ser promovido en las instituciones escolares alude a un tipo de capital cultural que intencionadamente se desea impulsar. El conjunto de símbolos e ideas que connotan las creencias, valores y principios que sostienen los diversos grupos son distribuidos en función de su proyecto educativo. “De ahí que las instituciones educativas sean medios de comunicación de ese capital cultural, y que, de manera oculta, a través de la transmisión y las formas creadas por ella para la asimilación de esos símbolos, vayan contribuyendo a la desigualdad social” (Larraguivel, 1985: 73).

Algunas propuestas metodológicas del diseño curricular señalan asuntos relacionados con el valor o la importancia del conocimiento por enseñar y la complejidad que reviste debido, en primer lugar, al encargo social que tiene de transmitir conocimientos, no de producirlos. Stenhouse (1984: 301) afirma que la “característica y la dificultad de estos grupos educativos consisten en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto, en determinados aspectos con las culturas del hogar y del grupo de compañeros.

La relevancia que se le concede a la escuela en la sociedad actual hace que el conocimiento que se selecciona, a través de currículum, se convierta en contenido, cuya finalidad es la de ser trabajado por los docentes y alumnos de manera ordenada y sistemática. El contenido es aquel conocimiento que está seleccionado por un currículum, que está organizado de tal manera que se dirige al logro de la consecución de un fin determinado.

La escuela cumple con el encargo social de la distribución y recreación de los conocimientos; no tiene la finalidad de producirlos, pues éstos se crean en otros ámbitos científicos y “esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto a los temas que enseña; estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan” (Stenhouse, 1984: 36).

Es así como el conocimiento que elige la escuela se deriva de construcciones sociales más amplias que son depuradas política y didácticamente. La selección de las diversas disciplinas responde a los intereses y posturas de grupos que comparten, analizan y debaten determinados conocimientos. Los contenidos de la enseñanza son una construcción social, históricamente determinados por un contexto cultural, político y económico. Devienen de una visión de la cultura, de la educación, de una concepción de hombre, de sociedad, de ciencia y del sentido mismo de la formación. “El tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en las que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando la responsabilidad y la autonomía históricas” (Popkewitz 1994:198).

El tratamiento de los contenidos curriculares ha sido abordado por diversos teóricos del currículum, fundamentalmente Tyler en 1949 (1971) y Taba en 1962 (1973), autores clásicos en este campo. El primero reconoce la significatividad temporal del contenido en función de su utilidad inmediata; para la segunda es importante explicitar la diversidad de los contenidos teniendo en cuenta sus funciones, las cuales abarcan hechos específicos, ideas básicas, teorías y sistemas de pensamiento; asimismo, establece que la integración del contenido responde a la elección que los diseñadores esperan que cumplan en el marco de un plan de estudios.

Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) reconocen desde un punto de vista constructivista tres tipos de contenidos —hechos y conceptos, procedimientos y actitudes— enfatizan el carácter diferenciado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de cada tipo de contenido.

Los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977), Eggleston (1980), Bernstein (1985), Apple (1986) y Giroux(1990), abordan las relaciones intrínsecas entre el contenido, la ideología y el control social. Específicamente reconocen la no neutralidad en la selección, organización, distribución y evaluación de los conocimientos y de la escuela como lugar de legitimación de un saber y una cultura. El reconocimiento de esta tendencia para el análisis de los contenidos curriculares permite cuestionar el determinismo disciplinario en el que se considera que los contenidos derivan de disciplinas reconocidas “científicamente” desconociendo un posicionamiento ideológico en cuanto a la disciplina misma.

La polémica en torno a los contenidos ha estado presente desde los inicios de la construcción del campo del currículum, como puede identificarse en los debates

fundantes para el diseño del curriculum y de los contenidos para la educación secundaria en Estados, o bien en la obra de Tyler y Taba y posteriores, denotan tensión entre el progresismo-conservadurismo, pedagogía moderna, educación tradicional, educación al servicio del alumno-enseñanza centrada en los contenidos, academicismo frente al psicologismo, aprendizajes ajustados en función de los objetivos, frente a los procesos desencadenados. “El conocimiento escolar no es una categoría homogénea internamente, sino peculiar en diferentes tramos del sistema educativo, porque tiene destinatarios diferenciados... la mezcla de públicos descubrirá conflictos culturales que se ocultaban en el reparto y en la especialización social de la cultura” (Gimeno, 2010: 37).

En el siglo XX la validez educativa y social del conocimiento se supeditó a su uso utilitario en aras de mejorar la calidad, en la medida en que tuviese la posibilidad de su aplicación con la finalidad de apoyar para la producción de cosas y controlar procesos. Se tornó relevante el manejo de la informática, el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales, la temática de las relaciones humanas, el manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo; finalmente la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones indispensables para la empleabilidad. “Es extremadamente difícil mejorar los procesos y los resultados esperados de una educación de calidad sin primero desarrollar una visión integral que justifique qué es relevante y pertinente (básico y necesario) enseñar a los niños y jóvenes de acuerdo con las expectativas y demandas generales de la sociedad y por qué es necesario hacerlo. Esta interpretación siempre es conflictiva y suele ser sujeto de debate, aun cuando se encuentra profundamente arraigada en inquietudes y argumentos históricos” (Opertti, 2006: 32).

Se identifica el trabajo de Shulman (1986) como pionero en llamar la atención sobre el carácter específico del conocimiento del contenido para la enseñanza; nos propone tres categorías del conocimiento del contenido: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento curricular. El primero lo describe como “la forma particular del conocimiento del contenido que incorpora el aspecto del contenido que guarda más relación con la enseñanza” (Shulman, 1986:9) y también como “esa amalgama especial de contenido y pedagogía que es el campo propio de los profesores, su forma especial de comprensión profesional” (Shulman, 1986:8). En un trabajo posterior propuso siete categorías de conocimiento que posibilitan la enseñanza (Shulman, 1987): a) conocimiento del contenido, b) conocimiento pedagógico general, c) conocimiento del currículo, d) conocimiento pedagógico del contenido; e) conocimiento de los estudiantes y sus características, f) conocimiento de los contextos educativos y, g) conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación. Como fuentes de este conocimiento base para la enseñanza destaca: 1) la formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes.

Algunos dilemas que los docentes enfrentan en la praxis ya han sido señalados por Tabachinck y Zeichner (1982), quienes expresan que los docentes moldean su

pensamiento y acción a partir de ellos. Entre los que destacan la consideración de que a) el conocimiento es público versus como algo personal cuyo sentido tiene relación con la experiencia del individuo; b) la creencia de que el conocimiento es un producto, susceptible de ser aprendido y evaluado versus como un proceso en el que conviene resaltar el curso mismo de su elaboración, revisión, validación, utilizándolo como un recurso para pensar y razonar, más que asimilarlo como algo dado; c) el conocimiento como algo cierto que representa la verdad establecida, que tiene que ser asimilada por los alumnos versus como problemático, provisional y tentativo, que sufre un proceso de construcción y que está sometido a influencias sociales, políticas, culturales e históricas en general; d) partir de una posición universalista en la que los alumnos deben experimentar el mismo currículum, *versus* una particularista, en la que sólo deben ofrecerse algunos contenidos a ciertos grupos; e) la cultura como algo común que fomente en el alumno un conjunto de valores, normas y definiciones sociales versus las particularidades de determinados ambientes que impriman su visión.

Por otro lado, Gimeno y Pérez (1996) distinguen una serie de dimensiones genéricas que afectan cualquier área del currículum y les han permitido identificar diferencias idiosincráticas entre los profesores, así como confirmar la existencia de mentalidades colectivas que comparten determinados supuestos. Entre las que se pueden señalar: la utilidad de los contenidos curriculares para entender problemas vitales y sociales; la cultura del currículum como una cultura común para todos los alumnos; la inclusión de problemas conflictivos y políticos en los contenidos de enseñanza; la consideración del conocimiento como algo objetivo y verdadero frente a las posiciones relativistas, históricas y constructivistas; o bien la concepción de áreas o disciplinas como lugar de expresión de opciones diversas por parte de los profesores.

Las prácticas de los docentes en el aula están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad así como las prácticas que desarrollan. Las prácticas de la enseñanza presuponen una posición ideológica y una visión particular de la disciplina, así como de las creencias y saberes construidos a lo largo de la trayectoria académica de los docentes. Definir las prácticas de enseñanza posibilita distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. “La buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde sus actores en los ámbitos escolares” (Litwin, 1997: 94). Lo anterior implica reconocer la historicidad del conocimiento, del sujeto y de la institución educativa, y dejar de lado un discurso normativo y homogeneizador. La enseñanza comprensiva, reconoce, comprende e interpreta las prácticas educativas como prácticas sociales, construidas a través de mediaciones, epistemológicas y culturales, en un momento histórico determinado.

La docencia aparece ligada a una visión sobre lo didáctico en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica. Dicha concepción de didáctica alude a la teoría acerca de las prácticas significadas en contextos socio-históricos en que se inscriben. En sentido amplio puede entenderse como un fenómeno complejo por la multiplicidad de factores que lo determinan y por su naturaleza siempre dinámica y en muchos sentidos impredecible (Gimeno, 1996; Jackson, 1992; Woods, 1998). Y al profesor como “un profesional comprometido con el

conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga, experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta de forma permanente” (Pérez Gómez, 1994:29).

La didáctica concebida como un saber especializado de la enseñanza, constituye un saber complejo que se desarrolla en el hacer cotidiano de las prácticas docentes ejercidas a través de las interrelaciones subjetivas que entablan con los estudiantes, en contextos culturales, sociales e institucionales normativos, polémicos y contradictorios. Asimismo, “como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza (...) como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado.” (Litwin, 1997: 43)

La didáctica dista de constituirse en un espacio de certezas absolutas, es el lugar de convergencia entre las propuestas teóricas y las prácticas educativas; las decisiones que el docente toma en cuenta para la selección y organización de las experiencias de aprendizaje no se reducen a una mera elección de corte técnico sino una reconstrucción compleja teórico práctica que se realiza con el propósito de que los alumnos aprendan. “Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas universitarias, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento” (Litwin, 1997:65). En el ámbito de la didáctica contenidos y métodos constituyen dos dimensiones clásicas e indisociables, para analizar el conocimiento en las aulas.

Los contenidos, como ya se dijo anteriormente, son recortes del conocimiento disciplinar con la finalidad de ser enseñados, compartimentalizados y organizados en asignaturas y áreas; la forma de abordarlos no se da cuenta de la génesis y desarrollo conceptual de la disciplina, ni de los diversos posicionamientos teóricos. Se presentan como verdades absolutas y no como construcciones teóricas que tratan de explicar la realidad, que son controvertibles y discutibles por un lado, sin reconocer las diversas elaboraciones y significados de los docentes y alumnos. Con frecuencia, el debate sobre qué incluir y qué excluir no es acorde con la función asignada a la educación en una sociedad, “estando orientado más bien en preservar las identidades históricas de las disciplinas, las formas y los contenidos tradicionales de la organización del conocimiento y la poderosa influencia de los intereses corporativos” (Opertti, 2006: 32). Por otro lado, el intento de cambiar las fronteras de las disciplinas también implica redefinir las posturas e identidades de los maestros (Braslavsky: 2001), así como el repensar distintas formas de enseñar y de aprender.

El método ha sido el eje estructurante de la didáctica, es decir, las maneras de enseñar y de propiciar el aprendizaje de los estudiantes, ha sido abordado por diversos autores, desde Comenio en el siglo XVII hasta el momento actual. Las diversas posturas didácticas, coexisten hasta nuestros días de manera no ortodoxa, dependiendo de la época y de los proyectos político-educativos, se privilegian algunas en detrimento de las otras, o bien se hacen combinaciones por momentos contradictorias. En la década de los setenta del siglo anterior, el método ha sido conceptualizado de manera prescriptiva,

sistemática, técnica y ahistórica. En los ochenta y noventa, surge un cuestionamiento a esta postura y se arguye desde una perspectiva filosófica, ideológica, política y pedagógica que el método se construye y que es el profesor quien tiene la responsabilidad social de enseñar y quien tiene la posibilidad de hacerlo. Toda propuesta didáctica conlleva una serie de conceptos teóricos, de propuestas metodológicas y perspectivas teóricas de la educación.

En este sentido se puede reconocer la libertad que tiene el docente de recrear el método en el aula, de recrear los contenidos y las formas de abordarlos, como ya se ha señalado, en función de sus concepciones acerca de la didáctica.

Cada profesor despliega una manera particular para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, nos referimos a lo que Litwin (2000) denomina configuraciones didácticas:

“Entendemos las configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin,2000:10).

La noción de configuración didáctica, ligada al proceso de intervención didáctica que el docente realiza de manera intencional y con la finalidad de propiciar los aprendizajes de los estudiantes, posibilita el reconocimiento de la puesta en juego de las concepciones epistemológicas del profesor en torno al conocimiento, a su práctica, a la enseñanza, al aprendizaje, al papel que juegan los contenidos en la construcción del conocimiento y a la relación docente- alumno, en el contexto de la clase; como el espacio físico, temporal y simbólico signado por relaciones interpersonales, representaciones sociales acerca de las posiciones alumno-docente y relaciones de saber poder, “el aula así concebida, ámbito institucional de realización de la clase como propuesta pedagógica, adquiere connotaciones particulares derivadas de la cultura institucional. Es el territorio en el que los sujetos sienten que se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular” (Edelstein, 2011:191). Es el lugar de pertenencia del docente en el que puede habitar de manera placentera o de forma rutinaria, así como experimentar, cuestionar y recrear sus prácticas ante situaciones inciertas, conflictivas y complejas.

A manera de cierre

El debate en torno a las epistemologías de los docentes se enmarca en el ámbito de la investigación educativa y en el de las ciencias sociales, ya sea desde la perspectiva de la racionalidad técnica o de la racionalidad práctica.

Las creencias epistemológicas de los profesores, referidas a concepciones globales y personales en torno a de lo educativo, de la didáctica, de la disciplina y de sus prácticas cotidianas en el aula, tienen derivaciones diversas en el currículum. Las decisiones que toman los profesores ante los diversos dilemas que se presentan en el momento de elegir

contenidos, metodologías y formas de evaluación, están permeadas por éstas, lo que no implica que sean explicitadas previamente a la toma de decisiones. Lo anterior se explica porque las creencias generalmente no son conscientes, operan de modo inconsciente y el docente no las puede explicitar en el momento de la toma de decisiones ya que no las reconoce como operantes en su pensamiento y en su subjetividad. “Las perspectivas epistemológicas en los profesores no son independientes de concepciones más amplias, de la cultura general exterior y de la pedagógica en sí que conjuntamente determinan modelos educativos, delimitados y vigentes en determinados momentos históricos” (Gimeno, 1989:234).

Las epistemologías que guían las acciones de los profesores en su práctica, en el marco del currículum escolar, requieren analizarse críticamente a partir de la reflexión sobre sus concepciones y creencias y su modificación a través de la praxis.

No obstante, se reconoce un avance con relación al estudio de las epistemologías de los docentes al otorgar un lugar a los contextos escolares, al valor de los significados de los profesores, a la narrativa para la construcción de los discursos, al reconocimiento de una práctica histórica y socialmente determinada que configura otros enfoques de construcción de la enseñanza. Es importante destacar que “este debate no sólo es epistemológico, sino ideológico y político ya que atañe también a la pregunta respecto al poder y control del conocimiento en la enseñanza (quién lo elabora, cómo se transfiere, cuál es su influencia para mejorar la acción)” (Montero, 2001: 59).

Referencias bibliográficas

- Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 22-54). México: FCE.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Barrón Tirado, C. (2009). Docencia Universitaria y Competencias Didácticas. *Revista Perfiles Educativos*. México: IISUE, Núm. 125, 76-87.
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris: Éd. Universitaires.
- Bernstein, B. (1985). Clases y pedagogías visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, Nº 15, Bogotá, 73-104.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la Science et Réflexivité*. París: Raisons d’Agir.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de proceso europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIEP.
- Carter, K. y Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. En J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd ed. (pp. 120-142). New York: Macmillan.

- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E., (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1984). El método narrativo, la filosofía personal y las unidades narrativas en el estudio del enseñante. En C. Marcelo, (1989). *El pensamiento del profesor*. (pp. 32-48) Barcelona: CEAC.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós
- Díaz Barriga, A. et al (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México*. México, D.F.: COMIE/CESU-UNAM/SEP.
- Díaz Barriga, A. et al. (1993). *Currículum*. Estado de Conocimiento, Cuaderno 14, Fascículo 1. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (1997). La formación en la práctica del profesional universitario: un modelo integral de docencia-servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa. En Díaz-Barriga, A. (Coord.). *Currículum, evaluación y planeación* (pp. 42-54). México: COMIE/ ENEP-I-CESU-UNAM.
- Doyle, W., (1986), Classroom organization and management. En M.C. Wittrock,(Dir), *Handbook of Research on teacher education* (pp. 392-431). New York: Macmillan, 1986.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de educación.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En Darling-Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*, 20, 3-56. Washington, D. C.: A.E.R.A.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Follari, R. (1982), El currículum como práctica social. En *Encuentro sobre diseño curricular* (pp.45-69). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica*. Salamanca: Sígueme (Hermeia, 7).
- Giglia, A. (2002). Para comprender a Bourdieu. Sobre su teoría y práctica de la entrevista. *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, México, Universidad de Nuevo León, Año4, Núm.10, septiembre-diciembre, 27-40.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa currículum? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-45). Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, P. y Páez, R. (Comp.). (2008). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.
- Larraguivel, Ruiz, E. (1985). Reflexiones sobre la realidad del currículum. *Perfiles Educativos*, núms. 29-30, 65-77.
- Lerbert, G. (1992). *L'école du dedans*. París: Hachette.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Madrid: Anagrama
- Litwin, E. (1997). Corrientes didácticas contemporáneas. En A. Camiloni, *El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*. Paidós: Buenos Aires.
- Marcelo, C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo, *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-49). Barcelona. Octaedro.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.
- Mc Laren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 47-84). Madrid: Síntesis.
- Operti, R. (2006). Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del Plan de acción global de la educación para todos (EPT). *Revista PRELAC*, No.3. Diciembre, 28-49.
- Pérez Gómez, A. I. (1994). La función profesional del docente al final del siglo: conflicto de perspectiva. *Escola Crítica*, 3 (7), 9-20.
- Perrenoud, P., (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, 3ª. Ed. Barcelona: Editorial Graó.

- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, (2), 271-288.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Schön, D. (1998). *La formación del profesional reflexivo*. Barcelona-México: Paidós.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, 15 (2), 4- 31.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22 [Edic. español.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Granada, 9 (2), 2005, 30 pp.]. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART1.pdf>>.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Sternberg, A. (1985). *Beyond IQ: A Triadic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Taba, H. (1973). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. (1982). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives, *Journal of Teacher Education*, 35, 28-36.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: FCE.
- Tardif, M., (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignement stratégique*. Tolosa: EUS.
- Tyler, R. (1971). *Principios Básicos del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Young, M. (1988). Knowledge and control. En M. Landersman, (comp.). *Currículo, racionalidad y conocimiento*, (pp.27-40) México: Universidad de Sinaloa.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher socialization. En R.W. Houston, (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). Nueva York: Macmillan.

Artículo concluido el 3 de febrero 2015

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Concepción Barrón Tirado

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Mail: baticon3@hotmail.com



Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la UNAM. Actualmente es Investigadora Titular “C” del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Tiene una antigüedad como académica de 34 años en la UNAM. Sus principales líneas de investigación son Didáctica, Currículum, Mercado de trabajo, Formación profesional y Estudios de posgrado. Es autora de los libros *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares y Universidades privadas. Profesionales de la educación*. Como cargo honorífico, es la actual presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).