

# El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización<sup>1</sup>

Ana Verónica Cárdenas Pérez

Universidad Metropolitana  
de Ciencias de la Educación (UMCE)  
Chile  
ana.cardenas@umce.cl

Ana María Soto-Bustamante

Universidad Metropolitana de Ciencias  
de la Educación (UMCE)  
Chile  
ana.soto@umce.cl

Emily Dobbs-Díaz

Universidad Metropolitana de Ciencias  
de la Educación (UMCE)  
Chile  
emily.dobbs@umce.cl

Marcela Bobadilla-Goldschmidt

Investigadora pensionada  
mbobadi@vtr.net

## Resumen

*Con el fin de conocer la interpretación del saber pedagógico, esta investigación de corte interpretativo, de tipo fenomenológico, describe las representaciones de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes sobre el tema. Algunos de los hallazgos muestran la existencia de elementos disgregados, quiebres y contradicciones. Asimismo, aparece la acción pedagógica como el objeto de conocimiento que delimita el campo profesional de los docentes, y la escuela como espacio social de construcción de este objeto. La interpretación de estos hallazgos permite resignificar el saber pedagógico, situándolo como objeto epistemológico de la profesión e instalando al docente como sujeto constructor de este saber.*

## Palabras clave

*Pedagogía, docencia, formación de docentes, gestión del saber. (Fuente: Tesaurus de la Unesco).*

Recepción: 2012-02-23 | Aceptación: 2012-09-26

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 479-496.

<sup>1</sup> Este artículo se genera a partir de los proyectos de investigación FIMAP 30-06 y 03-08, patrocinados por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

## **Pedagogic Knowledge: Components for a Reconceptualization**

### **Abstract**

*In an effort to understand how pedagogic knowledge is construed, this interpretive phenomenological study describes the respective visions of student teachers and professors who train teachers. Some of the findings point to the existence of disintegrated and broken elements, as well as contradictions. Pedagogic action appears as the objective or aim of knowledge that limits the teacher's professional field and the school is seen as a social space for the construction of that objective. The author's interpretation of these findings gives new meaning to pedagogic knowledge, casting it as an epistemological aim of the profession and instating the teachers as a builder of that knowledge.*

### **Keywords**

*Pedagogy, teaching, teacher training, knowledge management (Source: Unesco Thesaurus).*

## **O saber pedagógico: componentes para uma reconceptualização**

### **Resumo**

*Com o objetivo de conhecer a interpretação do saber pedagógico, esta pesquisa de corte interpretativo, de tipo fenomenológico, descreve as representações de estudantes de Pedagogia e professores formadores de docentes sobre o tema. Algumas das descobertas mostram a existência de elementos dissociados, rupturas e contradições. Da mesma maneira, aparecem a ação pedagógica como o objeto de conhecimento que delimita o campo profissional dos docentes, e a escola como espaço social de construção deste objeto. A interpretação dessas descobertas permite ressignificar o saber pedagógico, situando-o como objeto epistemológico da profissão e instalando o docente como sujeito construtor desse saber.*

### **Palavras-chave**

*Pedagogia, docência, formação de docentes, gestão do saber. (Fonte: Tesouro da Unesco).*

## Introducción: el saber pedagógico como objeto de indagación

La sociedad se encuentra hoy en lo que se podría considerar como el tránsito de una sociedad industrial, de Estado centralizado, hacia una sociedad posindustrial globalizada, de Estado subsidiario (Garretón, 2000). Junto a esto, emergen nuevos referentes para la construcción de la identidad personal y social, lo que conlleva nuevas formas de participación social.

Con ello, se imponen nuevas demandas a la educación y particularmente a la escuela. Se espera que responda a criterios de calidad y competitividad, y que desarrolle competencias laborales acordes con el nuevo escenario económico-social, siendo monitoreada por sistemas estandarizados de evaluación de resultados. De igual modo, que asuma nuevos roles en la formación de valores, sexual y ciudadana. Lo anterior ha puesto en tensión los significados tradicionalmente atribuidos a los roles de profesor y de estudiante, provocando una transformación y desdibujamiento de sus sentidos.

En este contexto emerge una gran preocupación por la capacidad profesional que tiene el profesorado de cumplir con estas tareas. En los análisis de resultados de las últimas evaluaciones de calidad de la educación: Sistema de medición de calidad de la Educación (Simce), Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), los bajos rendimientos de los estudiantes se vinculan con deficiencias en el ejercicio profesional de los docentes (Bravo *et al.*, 2008).

En nuestro país, las nuevas demandas exigen una profunda transformación de la profesión docente, la que debe ser repensada en términos de una nueva identidad profesional. De este modo, la renovación de la profesión docente pone en el centro de las preocupaciones la necesidad de identificar un conjunto amplio de nuevos conocimientos, capacidades, valores y prácticas que los profesores deben adquirir para ser profesionales efectivos (Unicef, 2000).

En el año 2005, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) convoca a distintos actores a integrar una Comisión Nacional de Políticas de Formación Docente. Ella se aboca a la tarea de crear un informe sobre la situación de la formación de profesores en el país, describiendo su estado, identificando sus principales problemas y proponiendo políticas de formación docente. Como resultado, se constata una serie de nudos y tensiones en esta formación. Uno de ellos radica en que carece de una conceptualización del saber pedagógico que actúe como eje articulador de los procesos formativos. Esta situación redundante en una serie de tensiones en los currículos de formación inicial: la oposición entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad de una disciplina, la disociación entre teoría y práctica, y la desvinculación de la institución formadora de docentes con la escuela, entre otras (Mineduc, 2005).

En los currículos formativos, esta falta de consenso y claridad respecto a un eje articulador conlleva la presencia de diversas concepciones sobre el papel del profesor, su proyección profesional, diferentes modelos de formación, diversas conceptualizaciones sobre enseñanza, conocimiento, alumno-estudiante, entre otros conceptos centrales para los procesos de formación profesional. Esta falta de claridad resta identidad y sentido a la profesión docente.

Como corolario, nuestro marco legal vincula la idoneidad para ejercer como profesor de educación media (secundaria), ya sea al título profesional de profesor, o a la habilitación para ejercer la función docente, o bien a estar en posesión del grado académico de Licenciado en un área del conocimiento (Cámara de Diputados de Chile, 2009). Esta legalidad legitima la confusión respecto al núcleo central de los procesos formativos necesarios para desempeñarse en el campo profesional de los docentes, ya que persiste la indeterminación respecto del saber que debe estar a la base de la formación de un profesor y de su práctica.

Conocer los saberes que delimitan la profesión docente es clave para una efectiva formación de profesores. En tanto el saber de los docentes permanezca oculto, sin que se pueda comprender qué lo constituye y cómo se construye, esta formación carece de un objeto que la oriente y le dé sentido. De ahí que se requiera de una delimitación conceptual de ese saber para poder transitar desde un marco de la profesión sobre la base de diseños curriculares desarticulados y marcos legales que legitiman estas visiones, hacia una delimitación de la profesión desde una conceptualización del saber pedagógico que lo constituya como objeto epistemológico de esta formación.

Esto se configura como una demanda para los centros de formación docente de nivel universitario, que deberían liderar los procesos de construcción de conocimiento científico en el área pedagógica. Para las instituciones formadoras esto involucra la tarea de definir y delimitar este saber que da sentido al ser profesor y que define su identidad profesional.

Como docentes formadoras de profesores, al reflexionar sobre el trabajo pedagógico en el ámbito de la universidad, pensamos, al igual que Nuguer *et al.* (1998), que la estructura del campo de cualquier conocimiento profesional, como el de los docentes, debería incluir también referencias a los contextos y a las formas de producción de esos conocimientos. Al mismo tiempo, consideramos que los actores de los procesos formativos tienen un saber acumulado sobre la profesión docente, que puede contribuir a describir los componentes del saber pedagógico, ya que estos saberes forman “un conjunto de representaciones desde las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (Salgueiro, 1999: 39).

Por ello se llevó a cabo un proceso de indagación que permitió obtener información relevante respecto a cómo estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes entienden el saber

pedagógico; su visión de qué lo constituye, cómo se construye. En otras palabras, se buscó acceder a las representaciones que estos sujetos han construido acerca del saber pedagógico.

Este artículo se orienta a identificar algunos referentes para una delimitación epistemológica del saber pedagógico a partir de hallazgos de dos investigaciones realizadas entre los años 2006 y 2009, que develan mapas representacionales significativos sobre el saber pedagógico construido por estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes, así como las experiencias significativas que han dado lugar a estas construcciones sociales y simbólicas.

## Referentes teóricos para una delimitación conceptual del saber pedagógico

### *El objeto epistemológico de la pedagogía*

Flórez Ochoa (2005) señala que el objeto y campo de conocimiento de la pedagogía ha sido fraccionado por disciplinas vecinas que han abordado los procesos de formación humana desde sus propias construcciones teóricas y metodológicas, generando múltiples objetos de estudio que dispersan la construcción de un objeto epistemológico unificado para la pedagogía.

Asimismo, los problemas que la pedagogía intenta resolver están más relacionados con acciones educativas que con la teoría pedagógica, y la credibilidad de su conocimiento es afectada por la contingencia de los diversos contextos en que se producen estas acciones (García, 2003).

García (2003) y Nervi y Nervi (2007) coinciden en que es necesario que la pedagogía produzca conocimiento desde un lugar y objeto propio, enfrentando los vacíos epistemológicos derivados de su dependencia de otras disciplinas, ya que cada disciplina construye su objeto y campo de estudio desde un dispositivo epistemológico al que toma como paraguas para su producción científica.

En síntesis, la poca claridad en el campo de la pedagogía hace necesario levantar un saber que, al modo de una episteme, otorgue unidad a las distintas prácticas y discursos en la disciplina.

### *El saber pedagógico como episteme*

Para Foucault (1997, 1982) toda disciplina científica se organiza en torno a una episteme que estructura sus saberes y discursos en una época. La episteme es el “conjunto de relaciones capaces de unir, en una época dada, las prácticas discursivas de las ciencias” (Foucault, 1982, p. 323). Es un dispositivo específicamente discursivo. Estas prácticas discursivas y sociales de las disciplinas deben ser analizadas desde las lógicas de poder de sus procesos de construcción.

A partir del planteamiento de Foucault (1982) se podría decir que el saber pedagógico debería constituirse como una episteme en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado.

Para acceder a esta episteme se requiere identificar, en estos espacios, algunos referentes para su producción, los que tienen relación con aspectos tales como: el sujeto que es el profesor, sus representaciones, las nociones y conceptos que organizan su pensamiento; el trabajo cotidiano del docente; los escenarios concretos de trabajo del profesor; el carácter colectivo de su trabajo y los significados compartidos; lo que aprehenden y explican de la realidad educativa y su hacer (Granja, 1998; Jackson, 1992; Latorre, 2004; Latorre, 2002; Mena y Romagnoli, 1993; Muñoz *et al.*, 2002; Tardif, 2004; Torres, 1996).

Por su parte, Granja (1998) señala que para realizar un estudio de la configuración del saber pe-

dagógico se requiere de un análisis de la formación conceptual de este, que se oriente a la descripción de cómo se formulan distintas nociones y conceptos que permiten a los profesores ir aprehendiendo y explicando la realidad educativa a partir de su actividad escolar. Desde el punto de vista de la autora, el análisis de la forma en que se aprende este saber permite problematizar las explicaciones sobre fenómenos y conceptos que se asumen con naturalidad en las prácticas escolares cotidianas. De igual forma, permite describir cómo se construye el conocimiento sobre la escuela, cómo llegan los profesores a saber lo que saben sobre los procesos que ocurren en ella, y cómo construyen su saber sobre los actores que la constituyen.

Para Tardif (2004), el profesor es un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer que proviene de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y orientando su acción pedagógica. Muñoz *et al.* (2002) señalan que existe una memoria del saber pedagógico en los registros que los profesores realizan de su trabajo en el aula, los que están llenos de comentarios acerca de su trabajo cotidiano, del proceso de aprendizaje y enseñanza, anécdotas, experiencias, aciertos y desaciertos de los procesos formativos y acerca de los comportamientos de los estudiantes. Estos componentes del saber pedagógico se dan en escenarios socioculturales concretos, en ellos se confrontan experiencias, conocimientos y se construye saber pedagógico.

Tardif (2004) también rescata la dimensión social del saber de los docentes, al que describe como un saber que es compartido por el grupo de los profesores que poseen una formación más o menos común y están sujetos a un trabajo más o menos comparable. Así, las representaciones de un profesor particular adquieren sentido y significado en la relación con la situación colectiva de trabajo. La posesión y utilización de este saber descansa en la legitimidad social y constituyen *la cultura docente en acción*. En otras palabras, se trata de significados colectivos que per-

miten comprender los actos y las interacciones de los profesores en el contexto escolar (Muñoz *et al.*, 2002). Así, Tardif (2004), como otros autores (Jackson, 1992; Torres, 1996), invitan a considerar los componentes sociales del pensamiento del profesor como eje en torno al cual se articula el saber profesional.

Latorre (2004, 2002) plantea que el saber pedagógico se evidencia como un saber inmanente en la acción, es una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales. Mena y Romagnoli (1993) analizan el sentido del saber del profesor como algo que se construye en la praxis y que se constituye en la teoría que origina el mismo educador, en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Dado lo anterior, el saber pedagógico conlleva la posibilidad de contar con un campo epistemológico específico para la pedagogía (Noguera, 2005) y para la formación de profesores.

### ***El saber pedagógico como representación social***

Como se indicó, el saber pedagógico se puede concebir como una episteme, una producción de conocimiento identitaria para la profesión docente. Uno de los referentes para esta construcción epistémica son las representaciones que los profesores han construido sobre su trabajo cotidiano en espacios discursivos y relacionales.

Esta perspectiva tiene un fuerte sustento en la teoría de las representaciones sociales. Las representaciones son una forma de apropiarse de la realidad otorgándole sentido y significado, reconstruyéndola en el sistema cognitivo e integrándola en el sistema de valores, de acuerdo con los contextos sociales históricos e ideológicos en que viven los individuos. Se configuran como el acto de pensamiento mediante el cual los sujetos establecen una relación con algún objeto o categoría de la realidad (Calonge, 2002).

Se trata de un sistema construido socialmente, en espacios de interacción social, que supone componentes cognitivos y sociales que reestructuran la realidad integrando en él las características de los objetos, las experiencias anteriores de los sujetos y de su sistema de actitudes y de normas (Abric, 2001).

Por su función de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que ellas generan, en las representaciones está el origen de las prácticas sociales.

Actúan como marcos de referencia en función de los cuales los individuos y los grupos definen objetivos, comprenden situaciones y planifican acciones. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción condicionando la relación y comunicación de los sujetos entre sí y con la tarea, haciendo que la acción social sea coherente y lógica, e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones (Ávila, 2001; Jodelet, 1992). De esta manera, el mundo social está forjado desde una construcción simbólica a la que se puede acceder a través de las representaciones.

Su análisis permite acceder a la visión intersubjetiva y al comportamiento objetivo del grupo cultural al que pertenecen los individuos que producen estas representaciones (Román, 2001). Por tanto, indagar en las representaciones sociales de los docentes acerca de su trabajo, en la forma como ellos significan objetos, acciones, relaciones, situaciones cotidianas, entre otros aspectos propios de la profesión, permite acceder al saber pedagógico que ellos producen en esas representaciones.

### **Metodología: aproximación al saber pedagógico como objeto de investigación**

Este acercamiento al saber pedagógico se ha desarrollado a través de dos investigaciones de corte cualitativo interpretativo que buscaron comprender en profundidad las representaciones que estudiantes de pedagogía y sus profesores han construido

sobre el saber pedagógico, así como las experiencias significativas que dan lugar a estas construcciones sociales y simbólicas. Para ello se recurrió a una perspectiva investigativa de carácter holístico que permite acceder a construcciones multidimensionales, históricas e intersubjetivas, como son las representaciones sociales. Los referentes para el análisis son las palabras de los actores sociales acerca del saber pedagógico y el resultado de las investigaciones adquiere la forma de relatos.

Ambas investigaciones se han desarrollado desde una perspectiva fenomenológica que permite centrarse en cómo profesores y estudiantes significan el saber pedagógico. El método fenomenológico parte de lo experimentado por los sujetos, teniendo en cuenta sus contextos e interacciones; de ello se hace un análisis descriptivo interpretativo, a partir de los elementos compartidos, explorando las formas como los sujetos estructuran el contenido del fenómeno. De las experiencias intersubjetivas se obtienen señales e indicaciones para interpretar la diversidad de sentidos y significados que los sujetos construyen (Sandín, 2003).

Estas investigaciones permitieron relevar la experiencia subjetiva inmediata de profesores y estudiantes como base de la construcción del saber pedagógico, teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos, sus experiencias e interpretaciones del mundo educativo, construidas en interacción y en contextos institucionales particulares, en este caso, específicamente en una institución universitaria que forma profesores en Chile.

Ambos estudios contemplaron la participación de dieciséis estudiantes de diez carreras de pedagogía, y ocho docentes formadores de profesores de ocho carreras, todos pertenecientes a la misma institución y vinculados a los procesos de práctica profesional.

Los significados que el saber pedagógico tiene para estos profesores y estudiantes de pedagogía se recogieron en grupos focales y entrevistas, cuyos

ejes centrales fueron las preguntas directrices de las investigaciones: cómo significan el saber pedagógico, qué lo constituye y cómo se construye. Estos instrumentos permitieron acceder al discurso de estudiantes y profesores lo que, conformado en un registro escrito, constituyó el corpus de datos para la descripción de las representaciones del saber pedagógico, sus constituyentes, la forma como se lo aprende y las experiencias significativas que dan lugar a él.

La información obtenida con estos instrumentos se analizó en cuatro momentos recursivos que corresponden a: 1) levantamiento de categorías descriptivas del contenido del discurso; 2) construcción de categorías analíticas en que se identifican núcleos de significados y sentidos; 3) proceso de triangulación de actores; 4) proceso interpretativo, donde la información fue trabajada a la luz de referentes teóricos.

### **Resultados: representaciones de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes acerca del saber pedagógico**

La construcción de categorías analíticas, así como la triangulación de información de las diferentes fuentes y su posterior interpretación permitieron identificar núcleos de significados y sentidos de las representaciones del saber pedagógico de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes, y realizar una descripción comprensiva de estas. Este proceso inferencial da cuenta de la presencia de referentes que permiten contribuir a una delimitación epistemológica de este saber<sup>2</sup>.

2 Otros resultados de estas investigaciones han sido discutidos en los siguientes trabajos: "Estudio comprensivo de representaciones del saber pedagógico", publicado en la *Revista Perspectivas Docentes*, 40, mayo-agosto; "Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía", publicado en la *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXV (1), 2009; y "La escuela real como espacio de resignificación del ser profesor y de significación de la acción profesional", presentado en el II Congreso Internacional de Investigación en Educación, pedagogía y Formación Docente, Medellín.

Cabe destacar que si bien los grupos focales estaban dirigidos a obtener información sobre qué constituye el saber pedagógico y cómo se construye, en ellos emergen representaciones de la realidad educacional, del rol y las funciones del docente y del estudiante que, como se verá más adelante, a la luz de los análisis resultan ser de gran relevancia por su vinculación con las representaciones del saber pedagógico.

A continuación se presenta la descripción articulada y comprensiva de las representaciones a través de un relato que incorpora el discurso de los actores entre comillas, manteniendo así la voz y la fuerza emotiva de los sujetos.

### ***Elementos que componen el saber pedagógico***

En las representaciones y los sentidos de los sujetos del estudio el saber pedagógico se configura con múltiples y diversos elementos que, en sus propias palabras, aparecen formando un “conglomerado”. Entre los componentes que conforman este “conglomerado” se destacan:

- *Diversos contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Se refiere al “sustento teórico de la especialidad”, a la “disciplina que se enseña”, a “los planes y programas del Ministerio de Educación”, a los instrumentos curriculares como el “Marco para la Buena Enseñanza”, a las metodologías y los recursos para la enseñanza y la evaluación. Ellos son interpretados como “el saber de libros”, “de biblioteca”. Es un componente que tiene relación con el manejo de información de orden conceptual y disciplinar que los sujetos vinculan con la posibilidad de enseñar, de “saber educar”.*
- *Contenidos procedimentales relacionados con “herramientas” para manejar comportamientos; ya sea que se trate de “herramientas de control de otros”, los alumnos, o de “control de sí mismo”, como profesor en el aula. Las herramientas*

*de “control de sí mismo”, “herramientas psicológicas para contenerse”, sirven para enfrentar situaciones conflictivas en la relación entre profesor y alumno: “defenderse”, “manejarse”, “ser neutro”, “controlarse”, “manejar la ira”, “imponerse por presencia”, “impostar la voz”, “cómo pararse delante del alumno”, “cómo sentarse”, “cómo desenvolverse independientemente de lo que ocurra”. Entre las herramientas de control de otros se mencionan: “herramientas psicológicas” “para controlarlo [al alumno]”, para “cuando se escapa de las manos un curso”, herramientas para “enseñarle a un alumno que tiene problemas”.*

- *Formas particulares de acción. Este componente se refiere al “comportamiento” del profesor en diferentes contextos de interacción; por ejemplo: “cómo trabaja frente a los estudiantes”, cómo actúa “frente al jefe”; “a la forma de hacer clases”, “de interactuar”, “de relacionarse con el estudiante”, “de atenderlo fuera de la clase”. Se trata de relaciones sociales que se caracterizan por lo que los sujetos denominan “plasticidad”, “adaptabilidad” y “flexibilidad”, rasgos que “la acción cotidiana” del profesor requiere para adecuarse a los contextos de interacción. Desde estas significaciones, el saber pedagógico estaría vinculado a la “práctica pedagógica” y esta, a su vez, se relacionaría con formas flexibles de interacción y con la continua reconstrucción adaptativa de esta práctica por parte del profesor, quien de esta forma se vería a sí mismo como un “aprendiz” permanente de su profesión. Para los estudiantes de pedagogía y los profesores formadores de docentes este componente del saber pedagógico conlleva un proceso de apropiación personal de la profesión, el cual ellos califican como un “empoderamiento”, que permite realizar un “apropiado” ejercicio profesional.*
- *Un variado conjunto de elementos que se podrían calificar como de carácter ético. El saber pedagógico contendría una “transversalidad de*



*valores” relativa a una visión de “la formación de las personas” que la vincula con “los valores”, con la “vida humana”, con “las actitudes” asociadas a un actuar correcto y a “la sanación moral”, entendida como la necesidad de “encausar el comportamiento” de los alumnos. A partir de lo anterior, la pedagogía se configura como “formación” y se expresa en lo que profesores y estudiantes llaman “la entrega pedagógica”, enfatizando su sentido de transmisión y traspaso de lo que se estima correcto, tanto en el plano cognitivo, como actitudinal y de valores. En síntesis, el componente ético que tendría el saber pedagógico posee un fuerte sentido moralizador que se orienta a definir el actuar correcto del profesorado y de los alumnos.*

En estos componentes del saber pedagógico llama la atención la presencia de representaciones que se inscriben en distintos imaginarios construidos a lo largo de la historia del desarrollo de la profesión. En el discurso coexisten visiones tan disímiles como aquellas de corte academicista que asocian el saber pedagógico al manejo de información; aquellas vinculadas a un modelo tecnológico que concibe este saber como un conjunto de herramientas de control; junto con otras asociadas al modelo sociocrítico que vinculan el saber pedagógico con una práctica contextualizada, una praxis. A lo anterior se une un imaginario que atribuye un carácter ético al saber pedagógico, asociándolo a la corrección del pensamiento y del comportamiento de profesores y estudiantes.

Estas cuatro visiones aparecen de manera disgregada en el discurso de profesores formadores de docentes y estudiantes de pedagogía, lo que muestra que las representaciones del saber pedagógico contienen múltiples y diversos fragmentos que se acumulan y superponen.

Pese a lo anterior, los cuatro componentes referidos explicitan una serie de indicios que se deben considerar para una reconceptualización del saber

pedagógico: componentes éticos, conceptuales, procedimentales y relativos a la praxis docente. El desafío está en redefinir y articular estos componentes.

### **Referentes vinculados a las representaciones del saber pedagógico**

Por otra parte, el discurso de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes muestra que los cuatro componentes del saber pedagógico antes descritos se vinculan a representaciones de roles y funciones asociadas a los docentes y estudiantes, así como a las representaciones de la realidad educacional.

- *En el discurso es posible identificar tres roles que, de acuerdo con los sujetos participantes en el estudio, un profesor debería cumplir: “intelectual”, “modelo”, “hacedor de clases”.*

*El rol de “intelectual”, representa al profesor como un “conocedor de la realidad”, “crítico”, “culto”, “indagador”, “lector”, un “pensador”, un “catalizador de la cultura”. En el discurso de los sujetos no aparecen funciones asociadas a este rol.*

*El rol de “modelo” alude a que el profesor debe ser una “autoridad” moral, “congruente”, “coherente”, “infalible”, “ecuánime”, “admirable”, entre otras cualidades; ser “un modelo” de persona, que da muestras de una correcta conducta moral. Asociada a este rol se encuentra la función de formar a los alumnos, guiarlos y cuidarlos. Para ello, el profesor debe “relacionarse con los alumnos”, “escucharlos”, “confiar en ellos” y “resolver sus problemas”. Se trata de una función que se orienta a “ayudar sin juzgar”, a “tener fe” en los alumnos, a “formar valores”, a “formar a un ser humano”. El profesor “puede cambiar el mundo de los alumnos”.*

*El profesor también es descrito como un “hacedor de clases”, es capaz de “conducir la clase, dándole orientación y sentido”. La función asociada a este rol la entienden como “estar ahí”,*

en la sala de clase, “abrir, hacer y cerrar la clase”, manteniendo la “autoridad” y “el control”. Esta función requiere que el profesor tenga pleno conocimiento tanto de la disciplina que enseña, como de su enseñanza y de la forma de controlar a los alumnos. Tiene que “sabérselas todas”, debe estar preparado para “conducirse en la sala de clases”, “sacar las cosas adelante”, “hacer lo que pueda” en cualquier circunstancia, “no fallar”. En relación con los alumnos su función es hacer que estos aprendan, “hacerles entender”, “trabajar pensamientos”, debería ser capaz de “motivar a los estudiantes”, “hacer que sepan”, “explorar y explotar las habilidades” de los alumnos para provocar aprendizajes. Todo ello “enfrentando situaciones” y “cumpliendo con una serie de normativas” de la institución escolar.

Estos dos últimos roles asignados al profesor, de “modelo” y “hacedor de clases”, concuerdan con los componentes tanto éticos como de orden conceptual y procedimental que forman parte de las representaciones del saber pedagógico de los sujetos participantes en las investigaciones.

En estrecha relación con los roles y las funciones descritas por profesores formadores de docentes y estudiantes de pedagogía, el discurso muestra una representación de alumno que enfatiza su condición de “persona” y “ser humano”. También se los percibe como “entes vacíos”, “sin educación”, “sin perspectivas”, que “no pueden construir conocimiento”; de hecho, para los participantes en la investigación, “si el alumno supiera, no sería alumno”. Se los ve como “personas vacías de cuna”, ya que “el contexto de donde vienen es sumamente deprivado culturalmente, de origen no tienen nada”. Junto a esta representación se encuentra otra en la que rescatan la “posibilidad de formación”, de “proyección futura” del alumno en tanto “ser inacabado”.

Estas representaciones se vinculan con otras en que la relación profesor-alumno está delimitada por una estructura relacional jerárquica.

Entre ambos “existe una brecha importante”, una clara separación, se ve a los alumnos como “personas distintas” de los profesores, “de distintos orígenes”, su mundo es un lugar al que el profesor tiene que “bajar para poder resolver los problemas que puedan aquejar a los alumnos”. El profesor “se enfrenta” al alumno y a su mundo. De esta forma, la posibilidad de desarrollo de ellos está mediada por la intervención del profesor: “la única posibilidad [para los alumnos] es que nosotros [los profesores] hagamos algo”.

Estas representaciones del alumno como ser incompleto, carente, precario, y del profesor como responsable de su educación y de su proyección futura permiten comprender la presencia de herramientas conceptuales y procedimentales en los componentes del saber pedagógico que estarían asociadas al ejercicio del poder y del control en el aula.

Al mismo tiempo, lo descrito muestra la fuerza de valores, ética e ideológica que tienen las representaciones del saber pedagógico: fuerza de valores en tanto en la relación pedagógica se destaca la figura del profesor por sobre la del alumno; ética, en tanto que se define una estructura correcta de relación entre profesores y alumnos; e ideológica, dado que esa estructura de relaciones posiciona a los sujetos en una determinada forma de ejercicio del poder y del control que es asumida como la única posible.

La fuerza de valores, ética e ideológica que tendrían los constituyentes del saber pedagógico en las representaciones de los sujetos sirve al propósito de identificar algunos componentes para reconceptualizar epistemológicamente este saber.

- Las representaciones del saber pedagógico de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes se asocian también con una representación de la realidad educacional donde se incluyen una serie de distinciones marcadas por la discontinuidad y, en algunos casos, los

*contrasentidos: “la educación municipal” y “la educación privada”; los niveles de “enseñanza básica”, “media” y “universitaria”; cada uno con sus propios “saberes”, “condiciones” y “cotidianidad”; actores: “profesores de enseñanza básica y media”, “profesores universitarios”, “estudiantes” y “autoridades”; “la actividad docente” y “la administración”; “el dominio de contenidos” y “el desarrollo afectivo y de valores”; “el saber disciplinar” y “lo pedagógico”; “lo medible” y “lo no-medible”; “la clase frontal” y “entretenerse en la clase”; “la reforma” y “la acción en el aula”; “la educación de antes”, “la educación actual”; “el deber ser” y “el poder hacer”, “profesores instructores” y “profesores formadores”; “el constructivismo del que se habla en la formación pedagógica” y “el condicionamiento de la especialidad”; “lo que se trabaja en la universidad”, “lo que aparece en la práctica de la escuela”; “la demanda de uniformidad en la práctica de la universidad”, “la diversidad de la escuela”; “cada carrera [de pedagogía en la Universidad] en su mundo”, “en la escuela todos trabajan juntos”.*

*De esta forma, niveles de enseñanza, actores, tipos de educación, dominios de aprendizaje y de evaluación, áreas de desarrollo, prácticas sociales, entre otras representaciones de la realidad educacional, se presentan escindidas, disgregadas, sin elementos que les den continuidad, que las articulen en torno a un eje común.*

*Estas representaciones, que muestran una realidad educacional doblemente escindida —al interior de cada uno de sus aspectos y en la relación que hay entre ellos— dificultarían la delimitación de un objeto epistemológico para la pedagogía. Así, avanzar en la construcción de su objeto de conocimiento requiere modificar dichas representaciones disponiendo sus elementos en una relación de distensión, donde los diferentes aspectos se reclamen unos a otros.*

Las representaciones descritas del saber pedagógico, de los roles y las funciones asignados a

profesor y estudiante, así como de la realidad educacional, contienen rasgos de diversos modelos pedagógicos que han sido parte de la tradición educacional. Esto permite comprender las escisiones, la fragmentariedad, la desarticulación de los componentes con que los sujetos describen este saber, en la medida que muestran que su construcción se produce por la acumulación y yuxtaposición de componentes históricos.

Núñez (2004), al analizar la construcción histórica de identidades colectivas de los profesores, sostiene que en ella es posible observar “una sucesión y combinación de identidades de los docentes” (p. 1). De esta forma, el autor señala que la actual identidad colectiva del docente contendría rasgos construidos históricamente, que corresponden a antiguos modelos, los que permanecen hasta hoy en las representaciones de profesores y estudiantes; así como otros vinculados a teorías educacionales más actuales.

Los resultados de estos estudios muestran que se trata de una coexistencia de componentes sin una articulación que posibilite la constitución de un objeto epistemológico que, aunque sea complejo y dinámico, sea también claramente delimitable y aprehensible. De lo anterior surge el desafío de sostener una mirada histórica para reconceptualizar el saber pedagógico incorporando de manera articulada elementos provenientes de distintas tradiciones pedagógicas, y dando cuenta de que se trata de un saber que se construye en prácticas situadas en contextos sociales particulares.

### **Construcción del saber pedagógico**

En el discurso también surgen representaciones de la manera como se construye el saber pedagógico. Estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes vinculan este saber con diferentes experiencias. Por su parte, los estudiantes además identifican los contextos sociales en los cuales se construye este saber.

Como experiencias que moldean el saber pedagógico los actores destacan “lo vivido” con otros sujetos, las experiencias de apropiación de la realidad educacional, de autoexamen y las vivencias afectivas.

El saber pedagógico se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con “otros profesores”, con “estudiantes”, con “la propia familia”. Las anteriores representaciones dan cuenta de que este saber se construye en experiencias vitales de interacción con otros sujetos, experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los profesores.

El saber pedagógico también se construye en el proceso de toma de conciencia de la realidad educacional. Se trata de un proceso personal de “apropiación de experiencias vividas”, de una experiencia de “empoderamiento” que se realiza en la espontaneidad y la cotidianidad del aula, una toma de conciencia que “da sentido a la acción pedagógica”.

Conjuntamente, el saber pedagógico se construye en la experiencia de “mirarse” a sí mismo como profesor y como la “persona que se es”. Estudiantes de pedagogía y profesores destacan que el “ser profesor” involucra todos los ámbitos de la vida.

Al mismo tiempo se construye a partir de experiencias afectivas: “El placer de preparar y hacer clases”, la satisfacción por la “participación de los estudiantes”, por tener “un sentido crítico con el propio trabajo”, el orgullo de sentirse “intelectualmente superior”. También la frustración por la “pérdida de control” y “protagonismo” en la sala de clase, por la falta de reconocimiento de sus competencias y saberes; la “resignación” frente a las condiciones de trabajo, frente a la “falta de acuerdo entre los profesores”, el estrés por “trabajar mucho para ganar un poco más”.

El conjunto de estas experiencias expresa que la construcción del saber pedagógico se desarrolla a través de un proceso de apropiación de experiencias vividas como “aprendiz, docente y formador”, en la que juegan un importante papel tanto la perso-

na del docente, como su relación con otros sujetos. Usando las nociones de Vygotsky (2002), a partir de estos hallazgos es posible plantear que se trataría de un proceso de internalización mediado por la interacción con otros, en el que se construyen significados y sentidos compartidos de la realidad educativa, una construcción primero en el nivel interpsicológico, y luego en el nivel intrapsicológico. De esta forma, estas representaciones del proceso de construcción del saber pedagógico podrían dar indicios de la condición intersubjetiva y subjetiva del saber pedagógico como objeto epistemológico.

El análisis del discurso de los estudiantes de pedagogía permite además identificar dos contextos en los cuales transcurre la construcción del saber pedagógico. Uno es el contexto de la institución formadora de docentes; el otro es la escuela. Junto con las representaciones de estos contextos, los estudiantes describen las experiencias que viven en ellos y las características que allí adquiere el saber pedagógico.

El primer contexto experiencial, la institución formadora de docentes, se representa como un lugar “academicista”, “sin espacios para la discusión”, donde se aprenden principalmente “contenidos disciplinares”, “teóricos”, “enciclopedistas”, “sin vínculos” con sus “necesidades”, ni con sus “conocimientos previos”, ni con “la realidad escolar”.

Para los estudiantes de pedagogía en este espacio de formación el saber pedagógico se configura como conocimientos de distintos contenidos y al profesor se lo representa como “instructor” y “reproductor” de los mismos.

El segundo contexto experiencial corresponde a la escuela. Se trata de una escuela real, “concreta”, que se vive cotidianamente, una escuela “compleja” y “dinámica”, de “distintas condiciones sociales”. En ella se encuentran con personas reales, con condiciones materiales y con el hacer del profesor. En la escuela, los estudiantes de pedagogía también comienzan a construir su identidad como profesor.

En la escuela descubren a los niños y jóvenes reales: “Treinta y cinco personas distintas que yo, que tienen distintos orígenes, distintas formas de ver el colegio, la vida en general”. Se encuentran con alumnos “sin perspectivas”, “sin educación”, que viven “en riesgo social”, que “vienen con problemas afectivos”, “que habían estado presos, que habían consumido drogas, alcohol”, “esos niños”. En el contexto experiencial de la escuela los niños y jóvenes son vistos por los estudiantes de pedagogía como sujetos concretos al “verles el rostro, verles su historial”. En la escuela real también descubren y valoran a sus pares, los otros profesores, “que orientan”, con quienes aprenden que “lo educacional es superior a la especialidad”. Así, la escuela se configura como el lugar del aprendizaje con profesores de distintas especialidades, en donde los límites de lo disciplinar se desdibujan.

Asimismo, desde el contexto de la escuela los estudiantes de pedagogía se representan la sala de clases en sus condiciones materiales: “la luz de la sala, el aseo de la sala, el horario de clases”, “el clima atmosférico”, entre otras. A juicio de los estudiantes, estas condiciones intervienen en el hacer del profesor, enseñar en la sala de clase depende de ellas pues afectan “la materia que se pasa”, generan distintos contextos para la enseñanza y el aprendizaje: “a las ocho de la mañana... a las dos de la tarde,... puedes pasar el mismo contenido, pero de manera distinta”.

En este encuentro con otros y con las condiciones materiales del aula, a los estudiantes de pedagogía se les hace ostensible el hacer del profesor: un hacer que se construye en la escuela, en la práctica de la enseñanza y que se expresa en saber “enfrentar una sala”, “enfrentar a personas”, “saber hacer una clase”. Un hacer que exige “poner los pies en la tierra”.

Por otra parte, en las representaciones de los estudiantes de pedagogía, la situación concreta de clases adopta una forma que ellos describen como altamente “compleja” y “desgastante” en la medida que les exige satisfacer los múltiples requerimien-

tos de la realidad escolar. Una clase real de “cuarenta personas que demandan tiempo, interés, un montón de cosas, que los niños terminen hablando de sus problemas”; donde “toda la responsabilidad recae en el profesor”, donde “tampoco tú [profesor] puedes absorber todo eso, también uno [profesor] necesita apoyo”.

Entrar en este contexto también conduce a enfrentarse con la “descarnada realidad de la escuela”; aparece “aquello de lo que poco se habla”, “que ha estado oculto”: “escuelas de distintos escalafones según la condición social de los estudiantes”; una “escuela que simula buenos resultados”; con “metodologías obsoletas”; “el liceo técnico profesional que simula ser gringo, ser liceo, y [en realidad] es empresa”. Los estudiantes de pedagogía se encuentra ahí con “profesores jóvenes que enseñan a la antigua”, con instituciones educativas “que son capaces de cualquier cosa por lograr buenos resultados [aludiendo a estrategias de adulteración de antecedentes para simular logros]”.

En la escuela, los estudiantes de pedagogía también van descubriendo “habilidades personales” que se “van acomodando y proyectando” con lo que cada persona es, en un “estilo” personal de hacer clases, de “ser la persona-profesor”. Esto se vincula con “la imagen de lo que quiero ser como profesor”, con la construcción de la “identidad” personal-profesional. En este contexto experiencial los estudiantes realizan un examen de su “vocación” como elemento que articula el agrado por la especialidad con la satisfacción de enseñar otorgándole sentido al “ser profesor”, imprimiendo “compromiso, pasión hacia la profesión”. No obstante, en el encuentro con la escuela real los estudiantes de pedagogía también experimentan una pérdida de sentido del hacer del docente cuando constatan que para sus alumnos “aprender no tiene sentido”. De esta manera, en este encuentro con estudiantes y profesores resignifican el sentido del “ser profesor” pasando de “ser profesor de... [una especialidad]” a “ser” profesor. Así descubren que la escuela necesita de un “profesor

formador”. Esto, a juicio de los estudiantes, exige “salirse del ser instructor y convertirse en profesor”.

En síntesis, en el encuentro con la realidad de la escuela los estudiantes de pedagogía resignifican el ser del profesor y la acción profesional. Respecto de la primera, valoran la dimensión formativa que define el ser del docente. Con respecto a la segunda, resignifican la importancia del hacer en la relación con otros: los otros profesores, como pares que orientan, y los estudiantes, como sujetos reales diferentes a ellos.

Estos dos contextos experienciales de formación —la institución formadora y la escuela— se configuran, en las representaciones de los estudiantes de pedagogía, en una relación de tensión entre conocer y saber hacer, entre teoría y práctica. La formación inicial del docente aparece centrada en el conocimiento teórico orientado a la instrucción y alejado de la realidad escolar; mientras que la escuela se presenta como el lugar del aprendizaje del “saber enseñar”. Solo la experiencia en la escuela los enfrenta al desafío de aprender a enseñar. En este último espacio, la formación “integral” de los estudiantes adquiere más relevancia que el conocimiento de la disciplina que se enseña.

De esta forma, los estudiantes se representan la pedagogía como “un artesanado que se aprende en la práctica, a la fuerza, en estado de *shock*”. El saber docente se aprende en “un proceso de ensayo y error”. Se llega a ser docente en un camino que se levanta en forma artesanal, que se va construyendo en la experiencia en la escuela. Se construye “a partir de uno”, no se aprende en libros, se “aprende afuera [de la universidad], construyendo cabros [niños] chicos”, “en el trabajo, en el diario vivir”, en la “experiencia” de “la práctica final”. “Leer libros de pedagogía no capacita para hacer clases”, “no te la pueden enseñar entre cuatro paredes”.

Así, en las representaciones de estudiantes de pedagogía es posible distinguir a la escuela como espacio social de construcción del saber pedagógico.

### ***Lo que constituye el saber pedagógico***

El análisis expuesto de las representaciones de los estudiantes acerca de los contextos en los que se construye el saber pedagógico también permite dar cuenta de su constitución desde dos aspectos: conocimiento y acción.

Como conocimiento, el saber pedagógico se constituye en información teórica, de orden conceptual y comportamental. En las representaciones de los estudiantes esta configuración del saber está centrada en un conocimiento que especializa e instruye la conducta del profesor, pero que no lo define profesionalmente.

Como acción, el saber pedagógico se constituye en una práctica, en la práctica de la enseñanza en el aula. Se trata de un saber que se manifiesta como “saber qué hacer” en una sala de clases. De esta forma, para los estudiantes de pedagogía “en la experiencia práctica radica el mayor conocimiento pedagógico”.

De esta manera, en las representaciones de los estudiantes de pedagogía se puede reconocer el que-hacer docente como contenedor sustancial del saber pedagógico, cuestión que ya es reconocida por Tardif (2004), Latorre (2004, 2002), Mena y Romagnoli (1993), y que resulta ser central en la conceptualización del saber pedagógico como objeto de conocimiento.

En síntesis, a partir de la descripción y el análisis de las representaciones acerca del saber pedagógico de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes es posible identificar algunos referentes para reconceptualizar el saber pedagógico como objeto de conocimiento.

## **Conclusiones**

### ***Aportes para una reconceptualización del saber pedagógico como objeto epistemológico***

En estas investigaciones de representaciones del saber pedagógico se evidencia un conjunto de elementos que componen este saber: componentes

éticos, conceptuales, procedimentales y aquellos relativos a la praxis docente, todos estos con una fuerte connotación axiológica, ética e ideológica, provenientes de distintas tradiciones pedagógicas. Estas representaciones dan cuenta de una racionalidad, es decir, de la forma que tienen los estudiantes de pedagogía y los profesores formadores de docentes de significar la realidad escolar, esto es, una episteme.

Sin embargo, la forma en que se configuran estos componentes de la episteme, en la coexistencia y superposición de elementos sin articulación, delata que estos no logran conformar un objeto epistemológico.

No obstante lo anterior, en estas representaciones se hallarían indicios de los principios que definen el trabajo del profesorado. Se podría encontrar ahí la naturaleza de su saber, los principios en que se apoya y su funcionamiento. Así, es posible descubrir elementos para definir epistemológicamente el campo de la profesión docente. En ellos está la posibilidad de identificar y definir su objeto de conocimiento, su evolución histórica, el campo social de producción del saber, su lenguaje y las herramientas metodológicas para acceder a él.

La investigación desarrollada permite señalar que aun cuando existen quiebres y contradicciones en la visión de los sujetos sobre el saber pedagógico, algunos de sus componentes podrían ser trabajados para situar este saber como objeto epistemológico de la profesión docente. Asimismo, que la acción pedagógica es el objeto de conocimiento que delimita el campo profesional de los docentes, acción que en sí misma es una creación y recreación permanente, y tiene una condición tanto subjetiva como intersubjetiva. También es posible reconocer a la escuela como el espacio social de construcción de este objeto, es el campo de estudio de la acción pedagógica, campo que se configura en las interacciones sociales que, en la escuela, realiza el profesorado con sus pares, los estudiantes y otros actores del sistema escolar.

De esta forma, indagar científicamente en el objeto epistemológico de la profesión docente im-

plicaría buscar un espacio discursivo y relacional en el que, desde la acción pedagógica, la escuela y la práctica, se pueda acceder a la producción del saber pedagógico.

Para acceder a este objeto —la acción pedagógica— es posible identificar a la práctica como herramienta metodológica, ya que el quehacer docente es el contenedor sustancial del saber pedagógico. Se trata de una práctica, en la escuela, situada en contextos sociales y culturales particulares.

Por otra parte, este objeto de conocimiento en la actualidad acumula elementos provenientes de distintas tradiciones pedagógicas, que contribuyen con distintos lenguajes y dispositivos éticos e ideológicos para la acción pedagógica. Aspectos que pueden formar parte de una delimitación epistemológica del campo profesional docente.

Se trataría, entonces, de un objeto epistemológico que recoge las múltiples dimensiones de la realidad pedagógica sin eliminar los opuestos. Un objeto que, siguiendo la Teoría de la Complejidad de Morin (1984, 1990), da cuenta de las interacciones entre los componentes de la realidad, sus ambivalencias y sus múltiples sentidos.

Así, al redefinir y articular los componentes del saber pedagógico sosteniendo una mirada histórica y disponiendo sus elementos en una relación de distensión, nos aproximamos a la reconceptualización de este saber como objeto epistemológico. Un objeto que articularía conceptos, prácticas, teorías, discursos, y se constituiría en modelo y patrón frente al resto de los saberes disciplinarios.

Además, al situar al saber pedagógico como objeto epistemológico y re-conceptualizarlo como acción, se instalaría al docente como sujeto constructor de este saber. En este proceso, al mismo tiempo que ellos constituyen un objeto epistemológico, se configurarían subjetividades sociales en la perspectiva que propone Zemelman (1992): sujetos históricos cuya historicidad particular se expresa en sus prác-

ticas, a través de las cuales se construyen como sujetos sociales y constituyen sus subjetividades; sujetos capaces de imprimir una dirección al presente, y participar en la construcción del presente y el futuro de la escuela.

Para esto se requiere de la reflexión crítica de los docentes sobre su quehacer escolar, ya que son ellos quienes en su propia acción y reflexión construyen este objeto y se apropian de él. Siguiendo a Morin (1984, 1990) es necesario que los profesores desarrollen un pensamiento crítico que, aunque

sea fragmentario, sea al mismo tiempo multidimensional, que tienda a articular las cuestiones centrales y globales en los fundamentos del conocimiento de la disciplina en el marco de la formación profesional.

Respecto a la formación inicial docente, es necesario reconstruir la relación de los centros de formación y sus currículos, con las instituciones escolares, teniendo en cuenta que en ellas se construye el saber pedagógico objeto epistemológico de la profesión.

## Referencias bibliográficas

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 23 (93), 59-86,. Disponible en: [http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=1320\\_9305#](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=1320_9305#) [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].

Bravo, D. *et al.* (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile. Disponible en: [http://www.microdatos.cl/docto\\_publicaciones/Evaluacion%20docentes\\_rendimiento%20escolar.pdf](http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf) [Fecha de consulta: diciembre 10 de 2011].

Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revista de pedagogía*, 23 (66). Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=50798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es) [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].

Chile. Cámara de Diputados (2 de abril de 2009). *Oficio 7990. Comunica la aprobación de Ley General de Educación*. Boletín 4970-04.

Chile. Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: Serie Bicentenario.

Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1982). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.



- Garretón, M. (2000). *La sociedad en que Vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago: LOM.
- Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav y Universidad Iberoamericana.
- Jackson, J. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (1992). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría en psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos* (30), 75-91. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=50718-07052004000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-07052004000100005&lng=es&nrm=iso) [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mena, M. I. y Romagnoli C. (1993). *Convivencia social en la Enseñanza Media*. Santiago: CPU.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html> [Fecha de consulta: febrero 2 de 2012].
- Nervi, H. y Nervi, M. L. (2007). *¿Existe la pedagogía?* Santiago: Universitaria.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. Zuluaga y C. Noguera, Foucault. *La educación y la pedagogía* (pp. 39-69). Bogotá: Magisterio.
- Nuguer, L., Ponce de León, A. y Trpin, I. (1998). Apuntes sobre el trabajo pedagógico en el ámbito de la universidad. *Cuaderno de pedagogía Rosario*, II (4), 55-64.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*. Disponible en: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/S\\_La\\_identidad\\_de\\_los\\_docentes\\_una\\_mirada\\_historica\\_en\\_Chile\\_Nunez.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_La_identidad_de_los_docentes_una_mirada_historica_en_Chile_Nunez.pdf) [Fecha de consulta: junio 18 de 2011].
- Román, M. (2001). Factores culturales que determinan el aprendizaje y rendimiento de los niños y niñas de las escuelas subvencionadas por el Estado. *Actas del IV Congreso Chileno de Antropología. Los Desafíos de la Antropología: Sociedad Moderna, Globalización y Diferencia* (pp. 367-392). Santiago: Universidad de Chile.
- Salgueiro, A. M. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea

Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Unicef. (2000). *La renovación de la profesión docente. Ciclo de debates: desafíos de la política educativa*. Oficina de área para Argentina, Chile y Uruguay. Disponible en: [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl) [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.