



# **ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA**

## **Manual para el Académico**

**Autores**

**ANTONIO FREIRE HERMOSILLA**

**MANUEL PÉREZ PASTEN**

**LUIS REYES OCHOA**

El presente material ha sido financiado por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, PFFID.

Santiago, 2003

Serie Material de Apoyo a la Docencia N° 18  
Ediciones UCSH, General Jofré 462, Santiago  
Fono: 460 12 21 - Fax: 635 41 92  
e-mail: publicaciones@ucsh.cl  
www.ucsh.cl

©Ediciones UCSH  
Registro de Propiedad Intelectual N° 134.014  
I.S.S.N.: 0717-9286

Diseño de Portada: Lucía Salvatierra  
Diagramación e impresión LOM Ediciones Ltda.

Se prohíbe la reproducción total o parcial sin previa autorización del editor.

*"La investigación didáctica debe contemplar diseños en los que se investiga sobre problemas prácticos con la intención de mejorar la enseñanza, recuperando la voz de los docentes, esto es de los protagonistas".*

EDITH LITWIN, LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS.

*"Los maestros se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que este se lleva a cabo. Durante esos procesos los maestros se apropian de saberes históricamente contruidos sobre la tarea docente. Apropiarse de esos saberes implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta cada maestro. Los saberes contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación por los maestros pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo del conocimiento hasta ahora elaborado sobre la docencia en las condiciones cotidianas en que se realizan."*

RUTH MERCADO, LOS SABERES DOCENTES EN EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS MAESTROS.

## **ANTECEDENTES DE LOS AUTORES**

### **Antonio Freire Hermosilla:**

Bachiller en Ciencias Religiosas en el año 1979 en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Obtuvo la Licenciatura en Filosofía, en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma (Italia) y luego el Magister en Filosofía ©, en la Universidad de Chile. Realizó docencia en Filosofía en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, entre 1992 y 1994. Es profesor de Conferre y actualmente, desde 1995 se desempeña como académico de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

### **Manuel Pérez Pastén:**

Titulado de Profesor de Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en 1984. Egresado del Magister en Filosofía Política y Moral en la Universidad de Chile. Posee 19 años de experiencia docente universitaria, y 23 años en educación media. Fue Director de Docencia y Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Ha sido miembro del Consejo Nacional de Facultades Universitarias de Ciencias de la Educación. Secretario Académico en la sede Curicó y Representante del Consorcio Regional de Universidades de la VIII Región.

En la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, ha sido Director de Asuntos Estudiantiles, Secretario de Facultad Educación y Humanidades y Coordinador del Proyecto PFFID. Actualmente es Director Académico de la UCSH y Candidato a Doctor en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.

### **Luis Reyes Ochoa**

Titulado de profesor de Educación Religiosa en el Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas. Obtuvo su Magister en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en 1999. Actualmente es candidato a Doctor en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha trabajado en la Vicaría Pastoral Juvenil, en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), en el Instituto Profesional Hogar Catequístico, en la Universidad de los Lagos y en la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, desde 1993.

Su campo profesional es el currículum y la didáctica en la formación de profesores, en el cual ha hecho clases desde hace diez años. Fue Secretario Académico del Instituto de Ciencias Religiosas y Director de Asuntos Estudiantiles en la UCSH.

Actualmente se desempeña como profesional en la Dirección Académica y docente de Teoría y Planeamiento Curricular, Teoría de la Enseñanza y Epistemología y Pedagogía.

# ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	9
I. DEFINICIÓN DEL MÓDULO	11
II. OBJETIVOS DEL MANUAL PARA EL ACADÉMICO	11
III. FUNDAMENTO TEÓRICO DEL MANUAL	12
1. Antecedentes	12
2. Delimitación del constructo de didáctica	17
3. Reconstrucción del objeto de la didáctica	19
IV. DEFINICIÓN PROVISORIA DE DIDÁCTICA	23
V. MANUAL PARA EL ACADÉMICO	30
1. Presentación	30
2. Desarrollo del Manual	31
2.1. <i>Propuesta N°1</i>	32
2.2. <i>Propuesta N°2</i>	37
2.3. <i>Propuesta N°3</i>	40
2.4. <i>Propuesta N°4</i>	45
VI. BIBLIOGRAFÍA	49
VII. ANEXOS	51
1. El Maestro como Profesional Reflexivo, Kenneth Zeichner	51
2. El Profesor como Agente Reflexivo, Beatrice Avalos	54
3. El Profesor como Pedagogo, Beatrice Avalos	57
4. Cuadro Resumen de Estándares, MINEDUC	63

## INTRODUCCIÓN

Las Reformas educativas en América Latina y Chile, fomentadas por organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, CEPAL, FAO, FMI- durante los últimos 20 años, es más que un síntoma de que la educación ha adquirido un carácter de tema central y relevante, y que se percibe como una tarea de Estado más que de Gobiernos. La actualidad del tema educativo refleja su crisis, entendiéndose por tal un momento de cambio, riesgo y oportunidad. Una interpelación profunda al tema que habla de la urgencia de repensarlo.

El Gobierno de Chile, impulsa desde 1997 un Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente con un concurso, en el que 17 universidades tanto públicas como privadas se adjudicaron financiamientos por cuatro años para innovar en la formación inicial de docentes, dentro de un marco regulatorio y orientaciones epistémicas bien definidas, orientadas a la búsqueda de un nuevo perfil profesional, que de cuenta de los desafíos planteados por la sociedad del conocimiento, que se gesta y crece en el umbral del siglo XXI.

Lo anterior, es particularmente sensible para cualquier institución formadora. En este marco, la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez ha iniciado la implementación (en el primer semestre del año 2000) de nuevos Planes y Programas en la formación inicial de profesores.

Dichos Planes y Programas tienen como objetivo posibilitar la convergencia entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos, teniendo presente la necesidad de generar redes teórico-prácticas para la comprensión del fenómeno educativo.

En este contexto, es decir, en la articulación de la relación entre el dominio de una disciplina, un saber o un conocimiento específico y el dominio de lo pedagógico, se gesta el espacio de una didáctica general y una didáctica específica.

El objetivo de este manual es entregar sugerencias de estrategias didácticas adecuadas para el logro de aprendizajes significativos en la actividad curricular de Antropología Pedagógica, a través de la bibliografía obligatoria.

# MANUAL PARA EL ACADÉMICO DE ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

## I. DEFINICIÓN DEL MÓDULO

El manual de apoyo para el académico de la actividad curricular «Antropología Pedagógica» es producto de una investigación denominada Propuesta Didáctica para las Actividades Curriculares de Antropología Pedagógica y Ética Pedagógica del Plan Nuclear Básico de la Facultad de Educación y Humanidades, desarrollada por Luis Reyes Ochoa y Manuel Pérez Pastén, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. (En adelante, Propuesta Didáctica de Reyes y Pérez, UCSH, junio 2000).

El propósito del manual es ofrecer ayuda pedagógica a los docentes encargados de impartir la actividad curricular antes mencionada de tal manera, que reconociendo su autonomía profesional, dispongan de propuestas didácticas alternativas para trabajar los contenidos de dicha actividad curricular y puedan tomar decisiones en el aula mejor informadas.

Se considera que en la medida que se dispone de materiales didácticos como éste y se le incorpora reflexivamente en la práctica docente, se va cualificando progresivamente las habilidades pedagógicas y didácticas de cada docente. De esta manera, la construcción y elaboración de aprendizajes significativos, está cada vez más al alcance de los estudiantes, porque es posibilitada e intencionada desde las interacciones que tienen con sus profesores y entre ellos.

En la esperanza de que el manual sea efectivamente una herramienta de apoyo para los académicos de la actividad curricular de Antropología Pedagógica se pone a su disposición este trabajo, el cual fue validado durante el segundo semestre 2001.

## II. OBJETIVOS DEL MANUAL PARA EL ACADÉMICO

Los objetivos que orientan la elaboración del manual de apoyo para el académico son los siguientes:

- Desarrollar un material interactivo pedagógico para la actividad curricular «Antropología Pedagógica».
- Apoyar con estrategias didácticas a los académicos de la actividad curricular «Antropología Pedagógica».

Para conseguir lo anterior, fue necesario previamente validar el material didáctico contenido en Propuesta Didáctica de Reyes y Pérez, UCSH, junio 2000.



### III. FUNDAMENTO TEÓRICO DEL MANUAL

#### 1. Antecedentes

Las modificaciones mayores a los Planes de Estudio se establecen desde un modelo de formación cuya componente central es la práctica. Tal modelo de formación establece la necesidad de un diálogo permanente entre dos mundos que, desde el punto de vista educativo, han funcionado relativamente separados. Esto es, la relación dialógica entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos como núcleo sustantivo de la formación inicial docente. Este núcleo sustantivo de la articulación epistemológica entre lo disciplinar y lo pedagógico pasa a constituir el ámbito de lo propiamente didáctico.

Potenciar la naturaleza de la relación entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos, implica tener presente la necesidad de generar redes teórico-prácticas para la comprensión de un mismo fenómeno. Tales redes participan de la lógica interdisciplinaria, propia de los contextos de formación más integradores.

La articulación epistemológica entre conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógicos, requiere el sustrato experiencial de los conocimientos previos de los sujetos en formación. Es decir, si consideramos que todo sujeto ha participado de las coordenadas estructurales que impone el sistema educativo, podemos señalar la existencia de ciertas preconcepciones educativas que pueden explicar ciertos hábitos pedagógicos propios de la experiencia formativa. Tales preconcepciones requieren de una comprensión desde los mismos sujetos, con el objeto de posibilitar la transformación de sus parámetros estructurales de acción educativo-pedagógica. Esto implica recuperar el sustrato pedagógico de la experiencia socializada de los sujetos, generar la reconstrucción reflexiva de tal experiencia (la toma de conciencia pedagógica) y lograr la transformación que exigen los nuevos parámetros de socialización y formación pedagógica propios de un profesor reflexivo-transformativo, pedagogo y profesional de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

En este contexto, la articulación entre lo pedagógico y el dominio de una disciplina, genera el espacio de ocurrencia de una didáctica específica.

Más aún, los conocimientos pedagógicos y disciplinares se estructuran a partir de marcos teóricos centrales que sustentan la concepción de pedagogía con un fuerte énfasis en la práctica reflexiva. Tal centralidad en la práctica reflexiva, se asume como estrategia global de la formación de futuros profesores en la Universidad. Ello implica generar condiciones formativas estructuradas a partir del diálogo, la participación y la autonomía de los propios sujetos. Todo el conjunto de condiciones materiales, organizativas y curriculares, permiten la posibilidad de construcción de un saber pedagógico desde habilidades de reflexión en la práctica, de sistematización de las experiencias pedagógicas y de contrastación con los marcos teóricos que legitiman una acción autónoma, reflexiva y transformativa.

La concepción y modelo de formación que hemos hecho explícita se resume en las premisas de:

### 1.1. El Profesor como Pedagogo

*“Conceptualizar al profesor como pedagogo podría parecer una redundancia, si no fuera por el hecho de haberse «perdido de vista entre tantas formulaciones lo que constituye la tarea del profesor que su principal función (a diferencia de otros educadores como padres de familia, conductores religiosos o líderes sociales) es la de contribuir al aprendizaje de sus Estudiantes<sup>2</sup>”.*

Esta reconceptualización, permite volver a centrar la mirada en el núcleo de su tarea específica. No obstante, al momento de pretender diseñar la tarea principal surgen inevitables connotaciones que hacen difícil acercarse con claridad a determinar que es lo específico. Ateniéndose a su significado más antiguo, el Pedagogo es quien conduce, quien guía, quien acompaña en el proceso de construir significado.

Se trata de entender al pedagogo como aquel sujeto capaz de configurar un espacio donde pueda poner a disposición de los Estudiantes ciertos saberes que le permitan explicarse el mundo, significándolo, desde la construcción que hace a partir de su propia estructura cognitiva. En este sentido, se entiende la función mediadora como una propuesta de articulación entre lo conocido y lo desconocido, comprendida la realidad que todo sujeto posee una interrogante y un afán por descifrar el mundo simbólico que lo rodea. Esta mediación se enmarca en el concepto de «zona de desarrollo próximo» configurado por Vigostky.

La mediación requiere como condición básica el dominio, por parte de pedagogo, de la disciplina que debe comunicar y enseñar. El centro del hacer pedagógico del Profesor, se explica por la capacidad que tenga éste de poner a disposición de los Estudiantes su saber, de tal modo, que le permita a estos construir nuevos saberes. Esto dice relación tanto con el dominio de la disciplina como de los medios para comunicarla. A esta forma particular de mediación entre disciplina y sujeto cognoscente hace referencia la Didáctica, como teoría de la enseñanza.

Es necesario que el profesor esté capacitado para sintetizar, transponer y hacer propia la estructura de las disciplinas que enseñará. Implica la capacidad de producir conocimiento desde el campo propio de cada disciplina de su especialidad. Esto involucra un cambio radical en el modo de enseñar las disciplinas a los estudiantes de carreras pedagógicas, de manera que la aprehensión disciplinaria, le permita transformar aquellos conocimientos en formas,

*«que teniendo fuerza pedagógica sean adaptables a las variaciones en las características personales y capacidad de los Estudiantes»<sup>1</sup>.*

Esto significa transformar el conocimiento disciplinario en conocimiento pedagógico.

Este punto obliga a detenerse en un breve análisis diferenciador de las vertientes que están siendo consideradas actualmente como nutrientes de la profesión pedagógica. Por una parte, se señalan los conocimientos y

1 Avalos D. Beatrice, “Creatividad versus Autonomía Profesional del Profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la Investigación Pedagógica”, en revista Pensamiento Educativo. PUC. Vol.14.

2 Avalos D. Beatrice, “Creatividad versus Autonomía Profesional del Profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la Investigación Pedagógica”, en revista Pensamiento Educativo. PUC. Vol.14.

saberes de las disciplinas sobre las cuales es posible construir nuevos aprendizajes, disciplinas que han sido validadas por la comunidad científica y que poseen un objeto y campo de estudio propios, que se desarrollan y forman sus aparatos teóricos sobre la base de la investigación, (como la historia, la biología, la física, la matemática, la lingüística, entre otros). Por otra parte, los conocimientos derivados de la pedagogía como disciplina con estatus epistemológico propio, fortalecida y elevada por la investigación realizada a partir de su propia estructura disciplinaria; por último, como elemento articulador entre las anteriores, el Saber Pedagógico, construido y sistematizado a partir de la reflexión sobre la experiencia obtenida de la práctica pedagógica.

Este Saber Pedagógico es recogido de la propia experiencia práctica y constituye uno de los núcleos esenciales para el crecimiento profesional del Pedagogo. La Pedagogía, al igual que la medicina, es un oficio cuya raíz se la encuentra en la *tekné* o arte y tiene que ver con la artesanía como construcción única de cada objeto, siendo a la vez semejante pero diferente en cada caso.

*«Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre propia experiencia y, que el tipo de sabiduría que se deriva de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria (...), supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar.»<sup>3</sup>.*

*La conceptualización del profesor como pedagogo, no sólo está referida a la capacidad de transformar el saber disciplinar en contenido con fuerza pedagógica, sino también al dominio de una serie de destrezas que le haga posible comunicar de modo eficiente la información que requieren los estudiantes para construir sus propios aprendizajes. Entendido el aprendizaje, como un proceso de significación sobre la base de comunicaciones de datos, principios o procedimientos que enfaticen la comprensión y el pensamiento crítico. Esto significa, atendiendo a lo señalado por la UNESCO, ayudar al estudiante en su tarea de «aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer», en definitiva que le permita aprender a aprender.*

Esta serie de destrezas tienen relación con la capacidad que debe tener el pedagogo de establecer representaciones, entendidas éstas como diferentes formas de expresar ideas sean a través de analogías, ilustraciones, ejemplos, demostraciones, y otros.; también con las convicciones, éstas tienen un fuerte contenido afectivo y determinan en gran medida los énfasis con que el profesor comunicará los contenidos, lo que requiere de un examen crítico de las materias por parte del Profesor; además se indica la capacidad de desafío, la cual involucra tareas tanto de orden cognitivo como afectivo, concluyendo que el esfuerzo por aprender tiene mayor éxito cuando se integran en el proceso de aprendizaje elementos intelectuales con otros elementos como el interés, el entusiasmo y la voluntad de perseverar.

3 Zeichner. K. "El Maestro como Profesional Reflexivo", en Cuadernos de Pedagogía, N° 220, 1994.

En síntesis, el profesor conceptualizado como pedagogo es aquel que es capaz de asumir su rol de mediador de los aprendizajes a partir del dominio de la estructura de la disciplina, de tal modo que pueda transformar el contenido disciplinar en contenido con fuerza pedagógica; además, de hacer propio el sentido de la didáctica como arte de enseñar y de las técnicas que le permitan poner a disposición de otros, de modo interactivo, saberes de mundo cultural, impulsándolo a construir nuevos significados fruto del aprendizaje compartido. En esta dinámica, se nutre y perfecciona a sí mismo a partir de la experiencia y práctica pedagógica transformándola en saber pedagógico.

## 1.2. *El Profesor como Profesional Reflexivo*

Este Profesor pedagogo, que facilita a sus Estudiantes experiencias de interacción para que construyan aprendizajes significativos y que reflexiona personal y colectivamente, -con sus pares o con otros profesionales- sobre su propio trabajo para enriquecer su saber pedagógico, se constituye en un Profesional en tanto posee un conocimiento especializado que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas pedagógicas; se hace responsable de sus acciones y de las consecuencias de aquellas. Estas condiciones son posibles de desarrollar en un espacio de autonomía creciente y cuya manifestación se materializa en innovaciones que introduce en sus prácticas contribuyendo a superar rutinas que tienden a fosilizar su actividad pedagógica.

Por otra parte, señala que, desde la autonomía organizativa y pedagógica, el profesor ejerce una profesión innovadora, que produce en su desarrollo, satisfacciones individuales y colectivas, con una metodología de trabajo colectivo, basada en la creación de formas de organización cooperativa, tanto al nivel de formación permanente -en el perfeccionamiento en los propios centros educativos, como en la práctica docente.

De esta manera, el Profesor innovador debe ser capaz de generar su propio autodesarrollo profesional; es decir, desarrollar su autonomía, a través de un proceso de reflexión, que le permita comprender el cómo y el por qué hace lo que realiza en su práctica pedagógica, transformando aquella reflexión en la base de sustentación para su mejoramiento.

Este planteamiento está ligado, a su vez, a una revalorización de la función de enseñar y toca de modo significativo su carácter profesional. Esta visión ha cobrado relevancia a partir de una relectura de las ideas de John Dewey.

*«Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce»<sup>4</sup>.*

*La reflexión es una forma de afrontar y responder a los problemas, constituye un proceso más amplio que la solución lógica y racional de los problemas, «implica intuición, emoción y pasión»<sup>5</sup>.*

4 Zeichner, K. "El Maestro como Profesional Reflexivo", en Cuadernos de Pedagogía, N° 220, 1994.

5 Zeichner, K. «El Maestro como Profesional Reflexivo», en Cuadernos de Pedagogía, N°220, 1994.

La acción de reflexionar, supone una visión dinámica del proceso de enseñar, por cuanto sitúa al Profesor en una perspectiva de abierta crítica sobre su quehacer, distinto de lo rutinario y la transmisión empobrecida de contenidos; sitúa al Profesor por encima de una función mecánica burocrática de características de técnico, por cuanto no sólo asume en plenitud la responsabilidad tomada, sino que alberga la capacidad de innovar e investigar; de crear y transformar; de construir saberes en conjunto con sus Estudiantes; de valorar su propia práctica como una instancia de perfeccionamiento permanente.

La reflexión connota la idea de investigación en la acción; de transformar la práctica pedagógica en un campo de experimentación y de renovación metodológica en forma permanente, de discutir y contrastar con sus pares en igualdad de condiciones, labores e innovaciones en el campo de la didáctica; lleva a desesquematar la enseñanza y a transformar la sala de clases en un laboratorio o taller de aprendizajes. El intercambio de experiencias se sitúa en el plano de compartir experiencias sobre el hacer pedagógico. Esta reflexión sobre la práctica constituye la base de construcción del Saber Pedagógico.

La reflexión supone tres actitudes básicas: la apertura intelectual, en el sentido de estar activamente abierto a atender a más de un punto de vista, a prestar atención a posibles alternativas en el quehacer y a reconocer los errores de apreciación incluso en creencias profundas; en segundo lugar, una actitud de responsabilidad respecto de las decisiones y de las implicancias que aquéllas pueden tener en términos de impacto sobre la persona del alumno, sobre los contenidos y, sobre las consecuencias sociales y políticas; una tercera actitud, la sinceridad, en el sentido de que, efectivamente, la apertura intelectual y la responsabilidad sobre las decisiones, lleven al profesor a comprometerse consigo mismo en un aprendizaje permanente o autoaprendizaje.

Esto trae como consecuencia que el pedagogo adquiera una mayor autonomía profesional, la cual debe ser considerada principalmente desde una perspectiva comunitaria, centrada más en la escuela como conjunto que en relación con los profesores individuos.

A la luz de los antecedentes expuestos anteriormente, surgen algunos elementos centrales que debieran estar presentes en la formación inicial de los futuros docentes.

En este contexto, el eje articulador desde donde se funda la formación docente para responder a los desafíos anteriores, está mediatizado por la formación personal del Profesor. Dado que le asiste al Profesor, como formador, un rol particular en el afianzamiento de valores, él mismo es ejemplo y vivencia de los principios que orientan su ser y su actuar. Ante el creciente relativismo valórico, cobra especial relevancia el antiguo axioma escolástico que recuerda que el orden de ser determina el orden de actuar. Un Profesor, en la perspectiva del educador cristiano, se construye desde su interioridad, por esto su formación ético valórica va mas allá de una información, atañe al núcleo de su formación personal y profesional.

Desde esta perspectiva, la formación ética y valórica más que una característica particular de la formación profesional, constituye una supra categoría que debe iluminar todo el quehacer de la formación pedagógica. La formación valórica en la formación de los profesionales será por tanto, uno de los propósitos fundamentales que tiene como misión toda Universidad, más aún si es una Casa de Estudios Superiores de la Iglesia Católica.

Tanto los antecedentes planteados, como el modelo de formación propuesto demandan e interpelan a elaborar implementaciones curriculares coherentes con los supuestos teóricos señalados, muy especialmente en el Plan Nuclear Básico que es el troncal de formación común a los futuros pedagogos.

Por lo anterior, nos parece necesario que profundicemos en la delimitación del concepto de didáctica, considerada ésta como una teoría de la enseñanza por unos y como una Psicología de la Educación por otros, y es lo que veremos a continuación.

## 2. Delimitación del Constructo de Didáctica

Intentar precisar el concepto de didáctica, resulta bastante pretencioso, por cuanto, es un concepto en construcción, no exento de polémica en la actualidad. Hay quienes la reducen a las didácticas especiales, para otros, es una aplicación de la psicología educacional (norteamericanos), otros la especifican en torno al currículum o a la escuela, en fin esto es ya una dificultad, pero, también un dato orientador. La historia de la didáctica, tanto en su génesis, como en sus estructuras y aparato teórico es tributaria de una variedad de ciencias, por lo tanto, no es posible referirse a ella, sin hacerlo a aquellas ciencias de las cuales es deudora. Por otra parte, se tiende a identificar la didáctica con los autores más representativos, lo que conlleva perspectivas teóricas sobre la didáctica diferentes, según sean el conjunto de los enunciados categóricos que estos autores profesen. Bien podemos decir por tanto, que las diversas corrientes de la didáctica actual, o bien se personifican y estereotipan, o se confunden con las disciplinas de las cuales obtienen elementos para su construcción.

Al realizar en primer lugar un análisis de su génesis histórica, no podemos dejar de referirnos a la obra de Juan Amos Comenio "Didáctica Magna", donde la disciplina es el marco de referencia obligado para la elaboración de una enseñanza eficaz, cuyos supuestos empíricos condicionan la organización del método de enseñanza. Luego, pese a las diferencias con postulados como los de Herbart, que enfatizan la transmisión del saber, podemos establecer a lo menos los siguientes factores en común:

- La búsqueda de un ideal pedagógico que responde al imaginario propio de una época, que explica el corpus didáctico.
- La determinación de reglas de acción para enseñanza, por lo tanto, un carácter fuertemente normativo y prescriptivo.

Estos dos elementos según su énfasis, marcarán posiciones con relación a lo que se entienda por didáctica.

Para aproximarnos a su comprensión hay a lo menos que considerar:

2.1. La influencia de los programas de investigación científica y algunas disciplinas, particularmente, la psicología, la epistemología, la sociología, la política, la matemática, la biología y otras. Así por ejemplo, la referencia -por oposición- con el conductismo es obligada, de hecho la crisis de éste paradigma y la aparición del cognitivismo, refuerzan el desarrollo de la didáctica.

- 2.2. Los problemas específicos de enseñanza de las disciplinas y sus soluciones, se trasladan a otras disciplinas, para extrapolarse a una didáctica general, es conocido el aporte y proyecciones de la matemática como el del Grupo de los IREM (Institutos de Investigación de Enseñanza de la Matemática) franceses, de facto nomenclaturas específicas de la didáctica, como, *transposición didáctica*, tienen su origen en trabajos disciplinarios, como el de la matemática o el de la lengua materna, en Chile por ejemplo, la red PICPEMCE (Programa de innovación y cambio en la preparación de educadores para mejorar la calidad de la educación), ha realizado sustantivos aportes en este sentido.
- 2.3. La controversia entre la tradición europea mediterránea, que identifica la didáctica con la teoría de la enseñanza, y la línea norteamericana y anglosajona, que la hace sinónimo de la psicología de la educación. Igualmente controversial es la disputa entre las didácticas especiales y la didáctica general, como también el caso, de sí es posible reducirla a su tema – objeto, que para algunos es el *currículum* y para otros *la escuela*. Situación ésta última que pasa por, establecer si la didáctica posee un objeto propio, lo que permitiría un status epistemológico y ayudaría a delimitar su campo, pero que, como hemos visto, su relación a los diversos aportes disciplinarios asincrónicos, vuelve provisorio este intento, destruyendo su frágil unidad epistémica. Por lo demás, la desaparición de las fronteras disciplinarias y la globalización científica, no sólo conlleva un trabajo interdisciplinario, sino que también, vuelve polisémicos los objetos de estudio, obligando a reconceptualizar las identidades disciplinarias.
- 2.4. El carácter descriptivo – explicativo, versus, el prescriptivo – normativo, que da origen a intentos de:
- 2.4.1. Megateorías, en el primer caso, como los enfoques de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, que pretenden desarrollar un discurso interpretativo aglutinador de los diferentes aportes científicos, postergando o negando en algunos casos la producción de orientaciones de acción. Y que se vuelven tan complejos, en la medida que pretenden ser comprensivos, que para los docentes de aula, muy ocupados en su oficio cotidiano, no constituye una preocupación, es más, los confunde, no les permite operar, con lo cual, el supuesto de que la reflexión crítica, transformara las prácticas docentes, por exceso de corpus, se niega a sí mismo.
- 2.4.2. “Teorías Diafragmáticas”<sup>6</sup>), provenientes - de una mirada legítima, aunque reduccionista - de los avances disciplinarios de las didácticas especiales, que se autonomizan y extrapolan. Dependiendo de donde pongan el acento, si en la disciplina o en el sujeto, pueden dar origen a experiencias metodológicas exitosas como las de A. Neil, Montessori, Freinet, el plan Dalton, Kilpatrick, Milani y otros, en estos casos la didáctica, actuó como puente entre un ideario pedagógico y sus prácticas educativas. Sin embargo, este mismo furor, en la línea de la eficiencia tayloriana, conduce a la expresión tecnocrática de la didáctica, marcada por la exacerbación de la planificación, el objetivismo y desaparición del “*sujeto concreto de la enseñanza*”, el alumno, con toda su biografía, se anula. El quiebre de este positivismo a ultranza y el viraje que produce la Escuela Crítica, relevando los temas de producción, reproducción y transformación de la cultura a través de la enseñanza, como, los de la ideología, creencias y la participación autoindagatoria del profesor en sus prácticas (Schwab,

6 Davini, María Cristina: “Corrientes Didácticas Contemporáneas”, artículo; Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”, Paidós, Buenos Aires, 1996, Pág. 54.

Stenhouse), produce una corriente de Didáctica Crítica, que intenta aprehender la totalidad del momento en su complejidad de interrelaciones y operar, por tanto, desde los sujetos contextualizados y en pertinencia a las situaciones concretas. El extremo de esta postura – que es fácil cometer – es hacer de la enseñanza “*un improvisar diario*”, por cuanto, niegan toda regla de procedimiento, orientación o similitud entre experiencias educativas, el singularismo pedagógico, conduce rápidamente a la “*anarquía docente*”, al irracionalismo y a la imposibilidad de toda transferencia de experiencias educativas exitosas.

2.5. La pugna de poder que se esconde tras la disputa didáctica. Las “*tribus académicas*”<sup>7</sup>, defienden sus “*campos disciplinarios*”, pues la investigación va hoy asociada a la asignación de recursos y por ende a la sobrevivencia académica de determinadas comunidades científicas. Las cuales dependiendo de su reconocimiento social, validan o deslegítiman las teorías que entran a escena. En la producción curricular se aprecia de forma patente, la búsqueda de legitimaciones que encubren un dominio por campos específicos, por ejemplo, la venta de textos escolares o la proliferación de establecimientos educacionales.

2.6. La necesidad de establecer como para todo disciplina:

2.6.1. La *concepción del objeto*, que implica estructuras conceptuales, significados provisorios, delimitación posible de fronteras disciplinarias.

2.6.2. Los *referentes teóricos disciplinarios principales*, lo que conlleva, determinar los supuestos básicos sobre el conocimiento, los criterios de integración y los constructos explicativos asociados a sus fuentes de origen.

2.6.3. Los *modos de construcción*, por tanto, las herramientas procedimentales, métodos de investigación, los modos de inferencia, y

2.6.4. El *tipo de enunciado*, en consecuencia su carácter, su carga valórica y la influencia modeladora que se pretende.

### 3. Reconstrucción del Objeto de la Didáctica

En este apartado haremos un recorrido por tres vías que nos acercan a un mismo objeto; la didáctica. Su demarcación supone la petición de principio que, tras los diversos malentendidos, existe un entendimiento, intentaremos por tanto, obtener rasgos o factores en común, hallazgos que en la tercera parte, nos permitan acceder a una definición.

#### 3.1. Por la vía de los significados

Hemos enunciado previamente las limitaciones de pretender circunscribir el objeto de la didáctica, en la medida en que su discurso teórico se construye con el aporte de variadas disciplinas. Sin embargo, vemos que nos aparece –pese a las diferencias– como una teoría de la enseñanza, diferenciándose del aprendizaje, con ello hace referencia obligada al docente y su quehacer. Aproximémonos entonces por la vía de la sinonimia y sus usos.

7 Becher, Tony: *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1989.



En primer lugar aparece vinculada al currículum, como su objeto y con ello con un carácter de acción pedagógica, de prescripción, de intento de planificación y aplicación de diseño que *per se* conseguirá resultados exitosos. Luego a la Escuela, como microcosmos que hay que abordar en toda su complejidad. También como hemos señalado a Megateorías, a corpus disciplinarios provenientes de las didácticas especiales, y a corrientes simbolizadas en autores.

De lo anterior podemos inferir un rasgo, como dice M. Cristina Davini *“la posición bisagra o intersticial entre el proyecto pedagógico y la acción propia de la didáctica”*<sup>8</sup>. Su característica de encontrarse situada entre la teoría y la práctica, usufructuando de las epistemes, del saber hacer pedagógico y de la opinión. Por tanto, mediando entre tipos de conocimientos distintos, con toda la dificultad que ello implica, especialmente cuando desde las disciplinas se tiende a una *“vigilancia epistemológica”*, que supone la pureza y dominio único de los especialistas, la inconmensurabilidad de las teorías y la variación radical de significados cuando son transferidos.

Su relación a la acción docente nos pone de manifiesto su carácter de intervención pedagógica, que es sin duda una forma de intervención social. La acción docente no es neutra. Aún cuando pretenda serla, hace ya una opción por la pretendida objetividad y amoralidad de la transmisión de la cultura. En esta intervención se juegan las creencias, convicciones, utopías y resentimientos del docente, por ello tiene una responsabilidad activa. La dimensión ética es insoslayable a la didáctica, por eso, que como señala Camilloni

*“La didáctica habla el profesor y del maestro, que quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas y como hombre, como ciudadano, pueda actuar sin restricción y utilizar todo su conocimiento para defender ciertos valores e intervenir en la acción social. Como docente, sin embargo, tiene que ser respetuoso de los otros, de la libertad de los demás, de sus Estudiantes.”*<sup>9</sup>

### 3.2. *Por la vía de sus objetos.*

Entre los temas-objetos de la didáctica podemos mencionar:

- a. Preconcepciones, creencias y teorías implícitas de los profesores y Estudiantes.
- b. Innovaciones y experimentación pedagógica, estrategias de enseñanza, transferencia de experiencias exitosas, metodologías y técnicas de estudio.
- c. Evaluación y monitoreo de aprendizajes.
- d. Administración y gestión educativa de corte institucional, proyectos educativos y curriculares, cultura escolar.
- e. Formación de profesores: currículum disciplinarios v/s pedagógicos, modelos de formación tecnológicos, reflexivos, artesanos, personalizados y otros.

8 Davini, María Cristina: “Corrientes Didácticas Contemporáneas”, artículo; Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”, Paidós, Buenos Aires, 1996, Pág. 56.

9 De Camilloni, Alicia: “Corrientes Didácticas Contemporáneas”, artículo; De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, Paidós, Buenos Aires, 1996, Pág. 31

Esta agrupación es arbitraria, pero pretende sistematizar aportes como los De Camilloni que señala como temas

*“Los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los Estudiantes, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica”<sup>10</sup>.*

O los de María C. Davini quien resume los problemas, que han sido significativos en la historia de la didáctica en: la formulación de proyectos de organización de la escuela, la disciplina o las formas de comunicación productiva entre generaciones, el estudio y desarrollo de la cuestión metodológica, los sistemas de evaluación, la formación de docentes y el diseño de currículum en cuanto trayectorias formativas. Cada uno de los grandes temas enunciados, constituyen líneas de investigación y trabajo que por si mismos, poseen un desarrollo bastante amplio. No corresponde a este estudio entrar en el detalle de estas áreas, pero, si podemos advertir coincidencias – al nivel de metaanálisis – entre las distintas investigaciones y perspectivas didácticas, que se pueden considerar hallazgos o acuerdos al interior del campo didáctico.

*Estos acuerdos o premisas didácticas son por ejemplo:*

- Asumir la enseñanza como un proceso de construcción en equipo y que involucra principalmente a los Estudiantes en situación y con sus biografías, todo esto en un contexto de permanente revisión crítica y autocrítica. En el decir de

*“La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados”<sup>11</sup>.*

Siguiendo al mismo autor podemos distinguir la enseñanza concebida como:

- Tratamiento, lo que supone un modelo de preeminencia de los conocimientos, tanto como fundamento de las prácticas docentes, como fuente para la toma de decisiones.
- Proceso de búsqueda y construcción cooperativa, lo que implica un quehacer, una pedagogía del riesgo, de propuestas orientadoras y fines consensuados, de apertura, diálogo, de renuncia a miradas autoreferenciales y por sobre todo de una actitud de fe en los otros y su aporte. Este modelo hace de la práctica y la reflexión un eje fundamental, la enseñanza es aquí un oficio.
- El conocimiento es válido, pero, no necesariamente verdadero. La influencia de las tesis Popperianas, impacta el desarrollo de las ciencias, por ende, en el terreno de la enseñanza es necesario reconocer los límites de las prácticas docentes y el carácter ideológico de las orientaciones curriculares, ... nos indica al respecto

<sup>10</sup> De Camilloni, Alicia: “Corrientes Didácticas Contemporáneas”, artículo; De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, Paidós, Buenos Aires, 1996, Pág. 26

<sup>11</sup> Litwin, Edith: Las Configuraciones Didácticas, Capítulo 4 “Nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica, Paidós, Buenos Aires, 1997, pág. 86.

*“La enseñanza de las disciplinas, a nuestro entender, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos constantemente y transformados según los niveles de enseñanza. Por otra parte, entendemos que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores y los Estudiantes, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares condiciona, asimismo, las prácticas de la enseñanza, inscritas en ese rasgo sustancial de las disciplinas,; y estimula a docentes y Estudiantes a generar interrogantes.”<sup>12</sup>*

- El enseñar a partir de los conocimientos previos para favorecer procesos de pensamiento comprensivo y determinar creencias de la cultura escolar de los Estudiantes. Autores como M.C. Davini considera que al respecto es conveniente:

*“Realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los Estudiantes, considerando que son sujetos que portan significados previos o negociando significados”<sup>13</sup>*

Los conocimientos previos poseen una trama de significados, responden y condicionan teorías personales, orientan la acción, esconden creencias y convicciones y sirven de engranaje o nexo que facilita o dificulta el desarrollo del conocimiento. Resulta importante recordar los rasgos comunes que Bernardo Gargallo reconoce a los conocimientos previos son:

- Son construcciones personales de los Estudiantes que le ayudan a desenvolverse en su entorno, por tanto, actúan como predictores y acomodaciones.

*“El niño, cuando se incorpora al sistema escolar, lo hace con muchos conocimientos previos, con muchas construcciones personales que le han servido para desenvolverse en su medio. El niño ha aprendido a construir la realidad que le rodea y a predecir/anticipar acontecimientos y conductas”<sup>14</sup>.*

Tales construcciones no son necesariamente coherentes científicamente, pero, funcionan, responden a lo pronosticado, poseen una alta resistencia al cambio, persisten y resulta difícil modificarlas.

*“De hecho son útiles y permiten al individuo generar predicciones que funcionan bastante bien en la vida cotidiana. Eso explica la persistencia de estos conocimientos previos intuitivos aún después de mucha instrucción con relación a los mismos.*

12 Litwin, Edith: Las Configuraciones Didácticas, Capítulo 2 “Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica”, Paidós, Buenos Aires, 1997, pág. 52.

13 Davini, María Cristina: “Corrientes Didácticas Contemporáneas”, artículo: Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”, Paidós, Buenos Aires, 1996, Pág. 62.

14 Gargallo López, Bernardo: La construcción Humana a través de la elaboración de constructos personales: G. A. Kelly, pág. 153, en Constructivismo y Educación.

Esta Persistencia se explica por la especificidad de estos conocimientos previos, que están vinculados a situaciones concretas y próximas, de la vida corriente”<sup>15</sup>.

- El carácter predictor y anticipador viene dado y se refuerza por la utilidad de estos conocimientos, de forma tal que si funcionan, sirven, se arraigan, aún cuando puedan ser falsos. La verdad no es entonces un rasgo definitorio, sino su utilidad, lo que los hace significativos, de ahí la importancia de conocer los contextos del alumno.
- No son inmediatamente conscientes, se encuentran arraigados y expresados en creencias, hábitos, costumbres y pautas de conducta, han generado y refuerzan teorías implícitas. Por lo mismo operan con eficacia y genera resistencia su cuestionamiento. Lo anterior explica la necesidad de trabajar los conocimientos previos a fin de explicitarlos, hacerlos conscientes, dimensionar sus implicancias, sus supuestos, las construcciones explicativas y los principios a que han dado origen. El autor que sintetizamos nos indica al respecto

*“la mayoría de nuestros Estudiantes no las verbalizan, de modo que para detectarlas se deberá recurrir a la inferencia ya que subyacen en sus actividades o predicciones. De hecho la toma de conciencia de los Estudiantes de sus propias teorías implícitas es un requisito fundamental para el cambio conceptual. La explicitación de las propias ideas y su toma de conciencia es un primer paso para modificar esos conocimientos previos, si son inadecuados.”<sup>16</sup>.*

- La enseñanza se realiza en un contexto y es en parte condicionada por este, la situacionalidad de la relación pedagógica es un factor determinante en los resultados del aprendizaje. “Situación” que hoy se diluye-reconstruye producto de la globalización informática y comunicacional.
- Las destrezas, conductas y actitudes que se pretenden desarrollar se encuentran mediadas por contenidos, por lo cual, la dicotomía habilidades versus contenidos es insostenible.
- Dada las individualidades personales y culturales la diversidad es un factor que fundamenta; el que no existan estrategias de aprendizaje únicas, como también el respeto a los ritmos individuales.

#### IV. DEFINICIÓN PROVISORIA DE DIDÁCTICA

Las vías anteriormente expuestas nos arrojan algunos factores en común que nos permiten aproximarnos a entender la didáctica como *campo de la enseñanza, estructurado y estructurante de contextos educativos, cuyo objeto se constituye por la relación alumno – saber – profesor en situación, que tiene por finalidad próxima; la transformación de las prácticas docentes, mediante la reflexión-actualización del corpus disciplinario y las estrategias de enseñanza, y por finalidad remota; la generación de aprendizajes significativos a través de la intervención pedagógica.* Esta definición provisoria pretende dar cuenta de los elementos que a nuestro juicio caracterizan la acción didáctica. En este sentido nos parece adecuada la definición que Edith Litwin instaura:

<sup>15</sup> *Ibid*, pág. 154.

<sup>16</sup> *Ibid*, pág. 154.

*“Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio – histórico en que se inscriben. Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones.”*<sup>17</sup>

Estos enunciados asumen la polémica entre las didácticas especiales y la didáctica general, como una dinámica propia de la etapa de construcción y apertura del campo. Por ende, más que ver una oposición, vemos una complementariedad, un potenciarse mutuamente, se reconoce el aporte sustantivo que proviene de las didácticas especiales, que tras una generalización y acomodación permiten su transferencia, pero, igualmente desde la didáctica general, se reciben aportes, a manera de orientaciones, pistas, cuestionamientos que renuevan el trabajo de las especialidades. Como indica Davini:

*“Debiera pensarse a la didáctica general y a las didácticas especiales como campos cooperativos que se alimenten mutuamente y constituyan alternativas para la acción de los docentes.”*<sup>18</sup>

De hecho postulamos que el asumir esta mirada permite recuperar, tanto la dimensión explicativa – comprensiva, como su dimensión normativa, ambas constitutivas del fenómeno didáctico. Así podemos hacer frente a esa desviación que Davini nos advierte:

*“De esta forma, la didáctica entendida como didáctica general fue creciendo en caudal interpretativo – descriptivo, aunque todavía fragmentario, y diluyendo su dimensión propositivo – normativa aunque estuviera resignificada como criterios sistemáticos de acción.”*<sup>19</sup>

Por otra parte, es esta mirada la que a su vez permite, superar ese exceso de cautela propia de las “vigilancias epistemológicas”<sup>20</sup>, que termina encerrando sobre sí mismo y volviendo inaccesible el saber enseñado. En cambio

*“En nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña.”*<sup>21</sup>

17 Litwin, Edith: “Corrientes Didácticas Contemporáneas”, artículo; “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda”, Paidós, Buenos Aires, 1996, Pág. 91.

18 Davini, María Cristina: Conflictos en la Evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales” en Corrientes Didácticas Contemporáneas, Paidós, Buenos Aires, 1996, Pág. 68-69.

19 IDEM, Pág. 53.

20 Chevallard, Yves: “La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado” Aique, Buenos Aires, 1991, pág. 41.

21 Davini, María Cristina: Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales” en Corrientes Didácticas Contemporáneas, Paidós, Buenos Aires, 1996. Pág. 51.

Con esto evitamos igualmente la tentación propia de la exacerbación de tendencias críticas, que terminan por comprometerse con la improvisación y anarquía docente, por extrapolar la variable del contexto, con lo cual no hacen otra cosa que, racionalizar, ocultar, legitimar, persuadir, la propia incapacidad de prever, anticipar y planificar, propias no sólo de la acción docente, sino también de estructuras antropológicas y de nuestra forma de estar instalados en y frente al Mundo.

Como soportes teóricos de nuestra definición se encuentran:

1. La distinción que Chevallard hace de la relación didáctica, distinguiendo un docente, los Estudiantes y un saber, como topografía del sistema didáctico. Sistema que por lo demás es abierto y en el que  
*“su supervivencia supone su compatibilización con su medio. Esta le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder”*<sup>22</sup>.
2. La categoría de transposición didáctica entendida como el paso del saber sabio al saber enseñado. Lo que supone, la distancia eventual que Chevallard establece entre los saberes, pero que a nuestro juicio es a su vez fundamento de la actualización disciplinaria, en la medida que el docente, no es necesariamente un productor de conocimientos disciplinares, justificando así, los grupos de trabajo y reflexión – actualización disciplinares, que se encargan de hacer la transposición, con procedimientos de enseñanza contextualizados por su entorno. Y permiten reapropiarse el oficio de construir conocimientos, que evidentemente se distingue del producir. Sin embargo existe una cierta producción de conocimientos en la enseñanza, lo que Chevallard denomina *creatividad didáctica*.
3. Que el saber enseñado supone procesos de naturalización y desgaste, producto de los usos que le damos, que se advierten como crisis de la enseñanza, lo que reafirma la necesidad de relación con el saber sabio actualizado y la generación de prácticas reflexivas, que permitan trabajar en la transposición. Concretamente, ese saber ya no sirve, los Estudiantes ya no llegan a absorberlo, la frescura del (re)comenzar desaparece: a falta del poder cambiar a los Estudiantes, se hace preciso cambiar el saber. Así, el desgaste del saber se diagnostica simultáneamente (y dualmente), como crisis de la enseñanza.
4. Que asumir el análisis didáctico supone una revisión permanente de las prácticas propias y ajenas, el reconocimiento de un cierto ir quedándose atrás en el conocimiento disciplinario (saber sabio), la apertura a las demandas del contexto y los aportes de los especialistas, la disposición para trabajar en equipo y buscar estrategias de transposición didáctica, el asumir la crisis de la enseñanza como una parte de su dinámica propia y un síntoma de alerta. Todo lo cual, por su complejidad, demanda de trabajo y remecimiento de los egos profesionales, se hace muy difícil de aceptar, resultando más fácil racionalizar y resistir esta interpelación, desdibujándola bajo formulas de: negatividad, indiferencia, añoranza de un pasado esplendoroso, crítica destructiva al sistema educativo, reducción a lo mismo, autarquía disciplinaria, desesperanza y resignación pesimista.

22 Chevallard, Yves: “La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado” Aique, Buenos Aires, 1991, pág. 17.

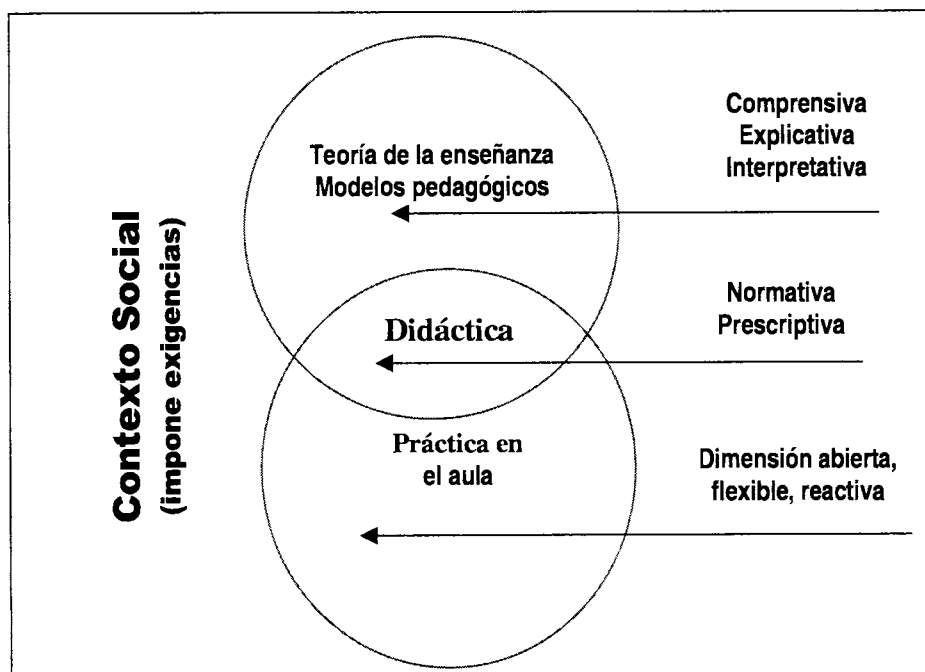
5. Que el objeto de enseñanza media entre un pasado del alumno, su entorno, que lo hace significativo para él y un futuro, que se muestra como novedoso, interesante, que abre horizontes de posibilidad. El objeto de enseñanza produce pues un equilibrio contradictorio entre pasado y futuro: es un objeto transaccional entre pasado y futuro.

Esto permite dar cuenta de una enseñanza sobre la base de conocimientos previos, estructuras, creencias y convicciones que son significativas para el alumno y sus expectativas, intereses, imaginarios y esperanzas. La transposición didáctica debe tener presente esta nota constitutiva del objeto de enseñanza, al momento de su trabajo de análisis y construcción de estrategias de enseñanza. Este mismo carácter hace de la construcción de conocimientos un proceso de negociación de significados.

6. La dimensión moral es constitutiva de la didáctica, por cuanto intervención que es, se hace desde y para un lugar (topos), que responde a un proyecto social y nuestras propias biografías. La neutralidad de la enseñanza es una falacia insostenible, que desresponsabiliza al docente y la comunidad educativa, encubriendo sistemas de dominación conscientes o inconscientes. Sin duda que esta característica hace a la enseñanza un tanto arbitraria, la enseñanza de las disciplinas, a nuestro entender, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, que se redefinen constantemente y se transfiguran según los niveles de enseñanza.

El reconocimiento de estas premisas-supuestos es una exigencia de coherencia con nuestro marco teórico y hallazgos, que por otra parte, se constituyen en referentes de análisis de las entrevistas, como de las propuestas o pistas que podamos enunciar en el marco de objetivo planteado.

**Síntesis (didáctica) de los modelos explicativos;  
Megateorías (tesis), prácticas de aula (antítesis).**



### 7 Considerando los Aportes Teóricos Revisados

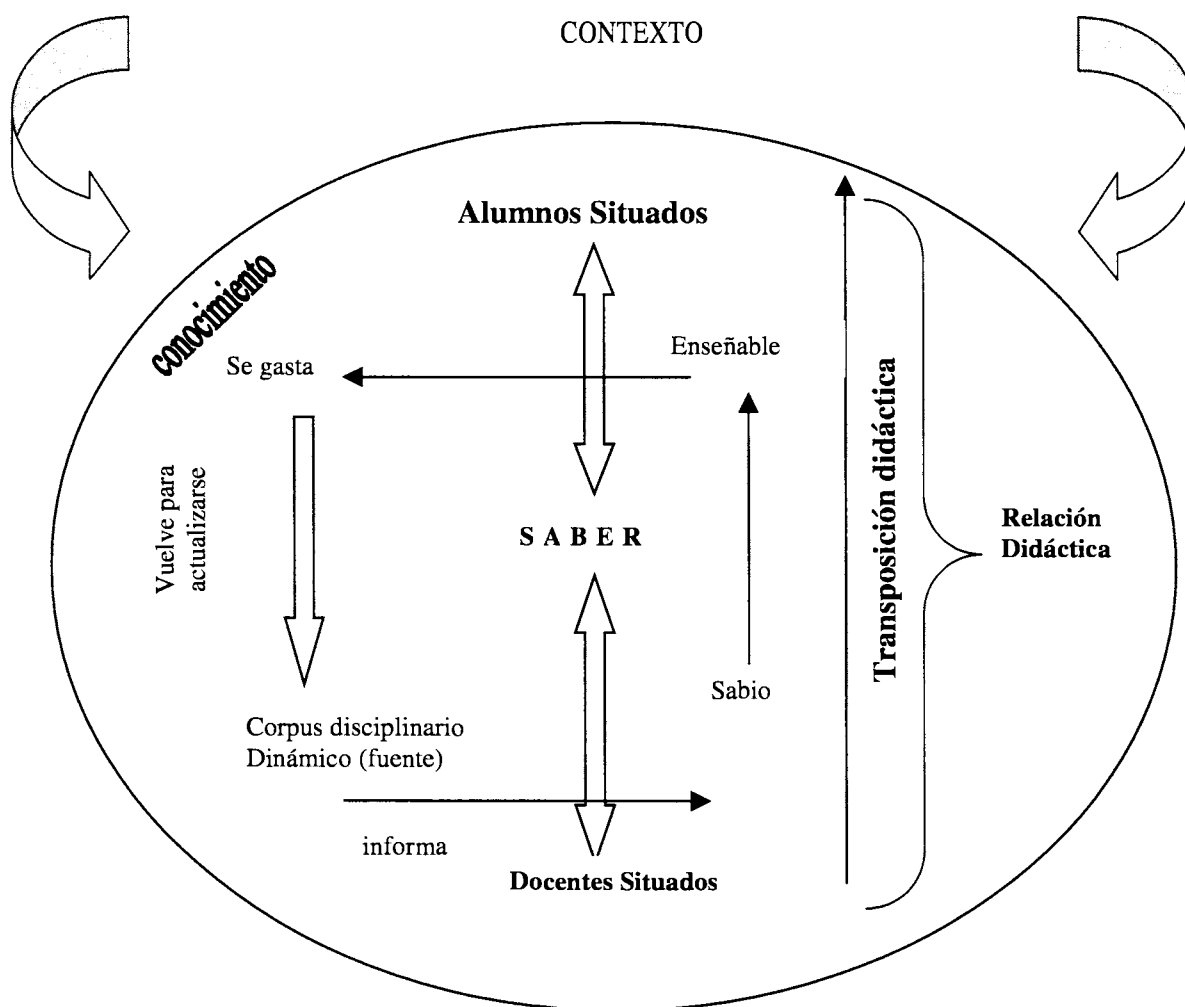
Los principales hallazgos que emergieron de la investigación (Reyes y Pérez; 2000) se pueden señalar las siguientes conclusiones:

**a) *La enseñanza es un proceso de construcción de aprendizajes en una relación didáctica.***

Esta relación didáctica, tiene como elementos constituyentes a los estudiantes, como sujetos del conocimiento situados en sus contextos, un saber, conocimiento o disciplina que es transpuesto didácticamente por el profesor y los docentes, que deben explicitar sus procedimientos de enseñanza y formas de organización de la clase.

Dicha relación debería ser reflexionada y evaluada en el momento post-inter-activo del trabajo docente, de manera que aporte elementos y permitan una comprensión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior lo graficabamos de la siguiente manera:

**b) *La Relación Didáctica***





• **Didáctica: La Mirada de los Profesores**

- c) Los elementos comunes en la docencia que se pueden identificar como relevantes en los académicos entrevistados con relación a su práctica docente son:

**Para la fase pre-activa** que se caracteriza por el diseño y preparación de la enseñanza que en la nomenclatura de los estándares de desempeño corresponde a la «organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante» y a «la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos» (facetas A y B):

- Considerar los programas vigentes al momento de elaborar la programación del curso que se va a impartir.
- Considerar los contextos de los estudiantes, tales como, carrera, procedencia, intereses, nivel, además de sus conocimientos y experiencias previas, de tal manera de contextualizar los contenidos a enseñar, para favorecer la transformación del saber que trae el estudiante (conocimiento cotidiano) en un nuevo conocimiento a través de un proceso de resignificación (aprendizaje significativo).
- Entregar y comentar la programación con los Estudiantes en los tiempos adecuados, indicando exigencias y fechas de compromisos.
- Diseñar una programación que favorezca el dialogo, la discusión, la reflexión, la autoreflexión y puesta en común en el aula u otro espacio educativo.

**Para la fase interactiva** que se caracteriza por el desarrollo de la docencia y que los estándares indicados corresponde a la faceta C «enseñanza para el aprendizaje de los alumnos».

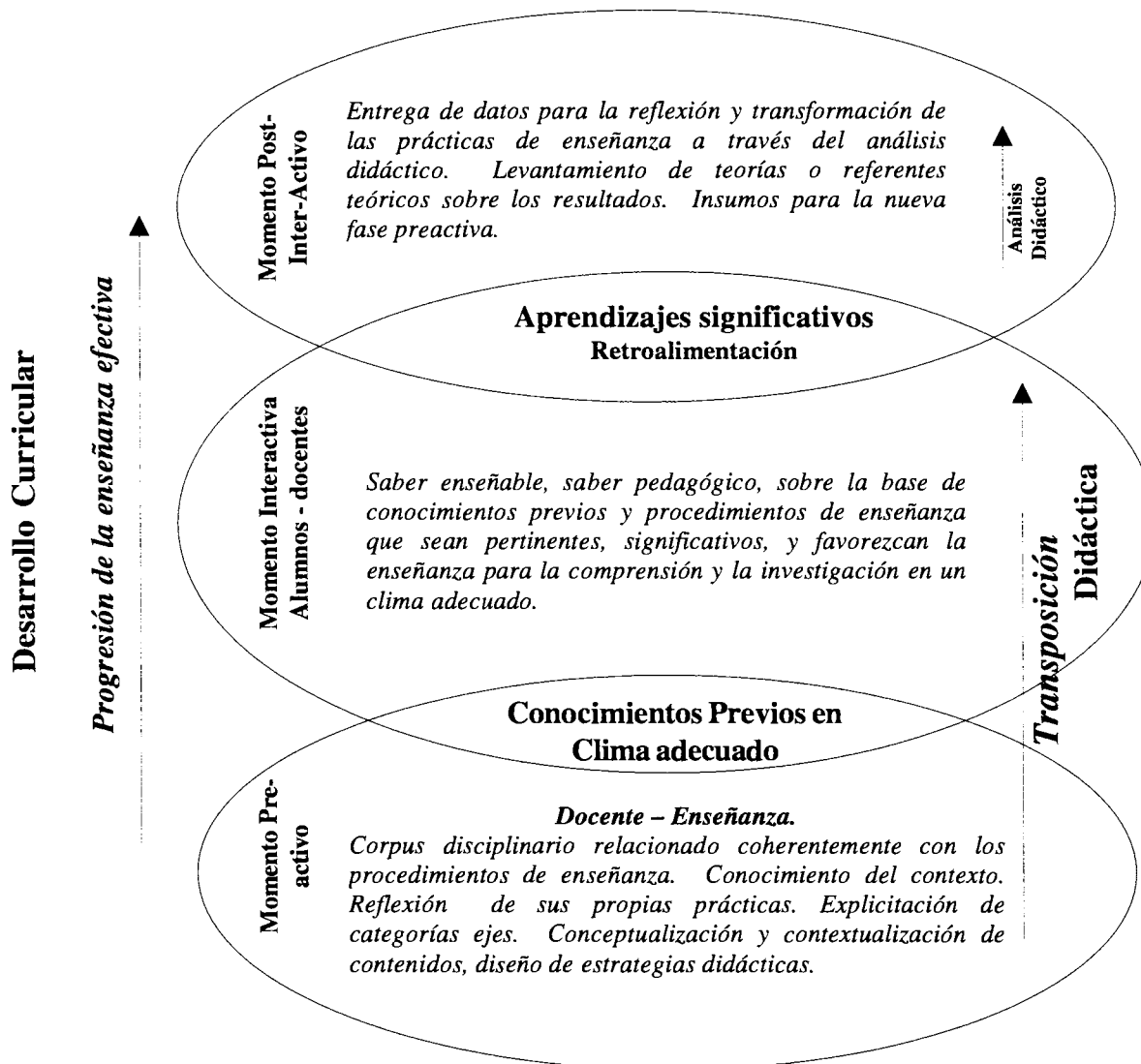
- Estrategias de enseñanza que problematizen, generen preguntas auténticas, favorezcan la discusión grupal, el análisis, la participación y la profundización de temáticas actuales y contingentes.
- Relevancia de una adecuada selección de textos para ser trabajados en talleres y expuestos ante sus pares.
- Disposición del docente a ser interrogado.
- Contenidos secuenciados y estructurados según una lógica que se puedan relacionar con tópicos o contenidos de otras materias del Plan de Estudio del estudiante de tal forma que se favorezca un curriculum integrado y un aprendizaje significativo, a través de la relación sustantiva y no arbitraria entre los contenidos de las distintas actividades curriculares.

**Para la fase post-interactiva** que corresponde al momento de evaluación reflexiva de la docencia y en los estándares en la faceta D «Profesionalismo docente».

- Procedimientos evaluativos que favorezcan el análisis, la comprensión y la indagación, como pruebas de desarrollo, ensayos y trabajos de investigación.
- Criterios de corrección y exigencias claros, dados a conocer y desarrollados con los Estudiantes.
- Énfasis en la comprensión y la interrelación de contenidos y la argumentación, la aplicación y coherencia de los productos de los Estudiantes
- Retroalimentación del proceso de enseñanza.
- Disposición para atender a los Estudiantes.

Para mayor información sobre estándares de desempeño en Anexos se puede ver el Cuadro Resumen de Estándares

d) *Postulados para una enseñanza de calidad.*



Como se visualiza en el cuadro anterior, para lograr una enseñanza de calidad y avanzar hacia una enseñanza efectiva se propone realizar el desarrollo curricular, que es el proceso a través del cual los profesores explicitan, articulan y dan significado a los marcos curriculares oficiales, reelaborando del curriculum de acuerdo a acciones concretas de cada unidad educativa, a través de la transposición didáctica como operación del profesor en el momento preactivo e interactivo y el análisis didáctico para el momento post-inter-activo, con lo cual al mejorar el diseño y la implementación de las estrategias de enseñanza y organización de clases del profesor, debería propenderse progresivamente hacia aprendizajes significativos de los estudiantes, a partir de la incorporación de los conocimientos previos en un clima adecuado.

## 8. Nuevos referentes teóricos que respaldan los postulados y hallazgos.

Nos parece relevante reforzar sintéticamente desde otras perspectivas teóricas nuestros postulados y marco teórico, por ejemplo desde la Teoría General de Sistemas, el aula como sistema significa considerarla como un sistema vivo, multidimensional, simultáneo, cambiante, espacio social, que se deja agredir, que respeta los tiempos de respuesta, que reestablece equilibrios y otros rasgos que autores como Rosnay (1977) clasifican en los «10 mandamientos del enfoque sistémico». Estos enfoques permiten comprender los procesos de formación en distintos niveles que se superponen y se asimilan, evitando el enfoque lineal y secuencial, nos acerca igualmente a la comprensión de objetivos y orientaciones, más que a definiciones demasiado precisas que polaricen y aniquilen la imaginación, nos colocan de manifiesto la interdependencia y causalidad mutua de los sistemas complejos y por sobre todo nos permite entender que los hechos no pueden separarse de la comprensión de las relaciones que existen entre ellos. Los modelos educacionales sobre estos supuestos enfatizan las interacciones entre la investigación y la docencia, la teoría y la práctica, la enseñanza y el aprendizaje, el profesor y el alumno, de los estudiantes con los contenidos específicos, las interacciones generacionales de los sistemas sociales, humanos y naturales, las facetas de recogida de información y recogidas de las mismas en un ambiente abierto, flexible pero no por eso menos estructurado.

Estos postulados coinciden con los modelos explicativos que hemos planteado anteriormente en un esquema flexible pero estructurado. Cabe señalar que el énfasis que hemos puesto en la necesidad de volver al saber sabido o saber actualizado connota una actitud reflexiva sobre las fuentes disciplinares más que una actividad puramente informativa o erudita, es necesario hacer esta distinción que se funda en los modelos de Bachelard quien precisa entre una actividad reflectante y una actividad reflexiva. La primera de ellas es una actividad de discriminación y aplicación, conoce los signos, las relaciones, las funciones de los hechos, es una actividad más reproductiva y técnica que se encuentra en la base de muchos procesos informativos, en síntesis refleja el saber por actualizado que este. En cambio la actividad reflexiva transforma el mensaje inicial, es una actividad de creación, de innovación, de generación de nuevos símbolos que nos revela nuevas percepciones y enfoques, es necesariamente transformadora y por ende singular, como nos indica Honore (1980) <sup>3</sup> "El entrenamiento en la actividad reflexiva es el encuentro con el conocimiento en cuanto obra, con la sociedad en cuanto campo cultural, con la duración en cuanto historia. Este encuentro suscita el interrogante y la expresión de formas nuevas, personalizadas. Provoca necesariamente reestructuraciones que van en el sentido del *máximo* de auto-organización. La auto-organización generalizada nos parece el horizonte teórico de una sociedad donde la actividad humana sería puramente reflexiva"<sup>4</sup>

## V. MANUAL PARA EL ACADÉMICO

### 1. Presentación

Al validar la propuesta de material didáctico de la actividad curricular «Antropología Pedagógica», una primera constatación que se puede hacer es que los académicos que impartían esta materia desconocían la propuesta didáctica para la actividad curricular mencionada y que está contenida en «Propuesta didáctica para las activida-

3 Hernández, Ana Jesús, metodología sistémica en la enseñanza universitaria. Narcea, Madrid - España, 1989

4 Honore, Bernard. Para una teoría de la formación, Narcea, Madrid - España, 1980.

des curriculares de Antropología Pedagógica y Etica Pedagógica del Plan Nuclear Básico de la Facultad de Educación y Humanidades. Informe Final. Luis Reyes Ochoa y Manuel Pérez Pastén ,UCSH, Junio 2000».

Además se constata una adecuación de la bibliografía mínima de la actividad curricular que no es exactamente la misma que está contenida en el programa original que fue la base del trabajo diseñado. Por otro lado, la propuesta didáctica para Antropología Pedagógica posee una estructura en torno a orientaciones y criterios bastante genéricos y amplios, pero no de material didáctico específico que le permita al profesor utilizarlo en clases. También se advierte en términos prácticos, la dificultad de validar dichas propuestas en todas las Escuelas y Departamentos de la Facultad, por el poco tiempo disponible por parte de académicos y estudiantes para responder entrevistas, encuestas y/o cuestionarios.

Considerando lo anterior se decidió mantener una validación desde los actores situados ( académicos y estudiantes de la UCSH). De esta se procedió a elaborar un cuestionario para jueces expertos con el fin de que evaluaran el material didáctico, el cual fue enviado a siete (7) académicos y profesionales de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH), algunos de ellos habían impartido la actividad curricular y otros no, pero tenían cercanía epistemológica con la temática que aborda la actividad curricular «Antropología Pedagógica».

Además a los académicos se les envió el programa oficial de la materia en cuestión para que realizaran su evaluación.

Por otra parte, el Equipo de Investigación elaboró una pauta de validación para revisar los grados de satisfacción de los estudiantes respecto de las propuestas didácticas, para la validación del material didáctico, tal cual, cómo se había comprometido en el Proyecto: «Validación de la propuesta didáctica para la actividad curricular de Antropología Pedagógica».

Se aplicó la propuesta didáctica en términos prácticos en las clases de la actividad curricular antes mencionada, durante el segundo semestre de 2001, en distintas carreras de Pedagogía la Facultad de Educación y Humanidades (FEH). Ante las dificultades más arriba mencionadas se decidió trabajar sólo en dos carreras, con dos grupos de control, lo que hace una muestra de 4 académicos que impartían Antropología Pedagógica con sus respectivos cursos, 2 con propuesta didáctica y 2 sin propuesta didáctica.

Una adecuación que se realizó en el proyecto original, fue la fusión de dos objetivos en uno solo y que es el siguiente: «Elaborar un texto de apoyo a la docencia en la cátedra de Antropología Pedagógica privilegiando la presentación de orientaciones y propuestas de estrategias didácticas que promuevan la interacción pedagógica y aprendizajes significativos en dicha actividad curricular».

## 2. Desarrollo del Manual

A continuación se presenta una serie de propuestas didácticas para promover actividades que posibiliten aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

El manual de apoyo está dirigido al académico e indirectamente a sus estudiantes. Con él se intenta contribuir a la práctica docente desde «la teoría invocando a la práctica para ganar su ser en ella como interpretación para la acción, del mismo modo como la práctica exige la teoría, como reflexión sobre la realidad, sobre los fenómenos».

Las propuestas a continuación detalladas tienen como propósito apoyar la acción docente desde el análisis bibliográfico, y deben ser tomadas como tales, con el fin de orientar una reflexión sistemática para dialogar y transformar el medio y la sociedad analizando los alcances de la propia acción, descubriendo los elementos latentes y explicitando los marcos teóricos que subyacen a la acción. Esto implica trabajo en equipo - pero rescatando la reflexión y elaboración personal- sobre situaciones que profundicen los hechos de una manera adecuada.

Por lo anterior se ofrece este manual para el académico con el fin de que se transforme en una herramienta de apoyo que permita promover situaciones cooperativas de aprendizaje al momento de trabajar la bibliografía en clases o fuera de ella, desarrollando habilidades de expresión, escucha, diálogo, reflexión, comunicación y cooperación. Lo central es que los estudiantes aprendan a partir de lo que conocen respecto del tema en un clima de interacción entre pares, de convivencia y de aceptación de los demás.

Para la utilización de este manual se debe tener en cuenta que las actividades se diseñan en función de los objetivos del programa, las cuales deben ser adaptadas para determinados grupos de personas siendo una característica de ellas que la propuesta goza de flexibilidad por lo que permite alternar las actividades de un texto a otro. Para la utilización de las propuestas en clases deben darse instrucciones claras y precisas que permitan al estudiante buscar procedimientos alternativos para desarrollarlas; se debe considerar, además, el tiempo disponible para la actividad, ya sea desarrollándola en una clase, en un período determinado o incluso trabajo independiente en casa. Es importante variar las actividades que permiten intercambios de experiencias y utilizar evaluaciones que sean consustanciales al proceso, permitiendo el diálogo entre participantes para la comprensión y mejora de los aprendizajes.

Las propuestas que a continuación se presentan tendrán la siguiente estructura:

- Bibliografía.
- Resumen o ideas principales del texto.
- Red de contenidos, sólo para dos textos.
- Ejemplos y/o sugerencias.
- Glosario en los casos que lo ameritan.

### 2.1.- Propuesta N°1

#### *Bibliografía:*

Clifford Geertz 1990: "La interpretación de las culturas" (Selección), Gedisa, Barcelona.

### *Resumen del texto*

Los textos son breves, por tanto, se pueden leer dirigidamente. Los descriptores o ideas claves son; cultura, sistemas de símbolos, análisis etnográfico, descripción densa. Lo que ayuda a justificar el primer y segundo contenido de la Unidad I. Y en la Unidad II el contenido primero, sobre los enfoques de acercamiento a lo humano: método etnográfico. Responden también al primer objetivo específico: analizar la cultura y sus manifestaciones; y el segundo objetivo específico: comprender la función de los símbolos.

### *Ideas principales del texto:*

En general, nos remite a una forma de acercarnos a la realidad a partir de la interpretación de la cultura, no desde leyes o teorías, sino a partir de significaciones, de una descripción densa de la realidad derivada de un código o símbolos que se establecen por estructuras, que definen la situación que se intenta conocer. Por ello, se debe intentar interpretar estas estructuras de significación - situación, códigos, símbolos, campo, alcance- que intervienen en la situación- lo que significa que se intenta develar una realidad que está envuelta en una trama de comentarios y objeciones. Lo que explica aceptar el malentendido, como algo propio en todo intento por ampliar horizontes de comprensión.

La primera advertencia que se nos hace es que hay ciertas «grandes ideas» que aparecen con fuerza inusitada en el desarrollo de la cultura, comienzan como megaconceptos o nomenclaturas mágicas que parecen dar cuenta de todo, como si se hubiese encontrado la piedra filosofal; el entusiasmo inicial que surge con el advenir de estas ideas, se va paulatinamente decantando y precisando en su uso, de ser ideas valederas perduran y se delimitan.

Así ocurrió con el concepto de **Cultura** que en la Antropología asumió variadas significaciones, confundiendo más que aclarando, Geertz propone un concepto de cultura de carácter semiótico; como trama de significaciones tejida por el hombre, en la cual el mismo se inserta, lo que hace del análisis de la cultura una «ciencia interpretativa en busca de significaciones<sup>5</sup>» de aquellas «expresiones sociales que son enigmáticas en la superficie<sup>6</sup>»; en consecuencia, la conducta humana es entendida en este análisis como «acción simbólica».

Si el análisis antropológico da cuenta de la cultura debiéramos intentar precisar su quehacer. Geertz señala respecto a la antropología social que «lo que hacen los que la practican es etnografía<sup>7</sup>» y comprendiendo la etnografía nos acercaremos a la delimitación de la Cultura. El análisis de la etnografía «desentraña estructuras de significación<sup>8</sup>», es una «descripción densa», es enfrentarse a «una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después.<sup>9</sup>» Esto denota el carácter público que la cultura posee y su rasgo de «documento activo». Sin embargo es necesario evitar algunos errores en esta consideración de la Cultura:

---

5 Geertz, Clifford, Interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona, España, 1990

6 Ibid

7. Ibid.

8 Ibid.

9 Ibid

- por una parte verla como una realidad en sí misma, con identidad propia, «reificar la cultura»,
- por otra, reducirla a la conducta observable de los hombres.
- También entenderla como inserta en la estructura cognitiva de los hombres y por medio de la cual obran, permitiendo así obtener taxonomías mediante análisis formales, que si bien es cierto, puede parecer semejante a la posición que Geertz sostiene, dista mucho por cuanto la estructura es en este caso socialmente establecida, es un contexto dentro del cual pueden describirse los fenómenos no familiares de una manera inteligible.

Como finalidad de este análisis etnográfico –de enfoque semiótico- podemos señalar:

- “ampliar el universo del discurso humano”
- “ ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos”
- “ descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos, lo dicho del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta.<sup>10</sup>” Por eso la necesidad de considerar las dimensiones simbólicas de la acción social como la ley, la ideología, el arte, el folclore, las tradiciones, el sentido común, la religión y otras.

Se trata por tanto de un intento permanente y cada vez más profundo de captar el carácter normal de una cultura sin reducir su particularidad. Esto en etnografía tiene un problema particular, ya que la habitual distinción entre el objeto de estudio y su construcción teórica tiende a diluirse, la cultura y sus interpretaciones se confunden, el modo de representación y el contenido sustantivo tienden a desaparecer, aún cuando es claro que son ficciones – interpretaciones, algo hecho, compuesto- de segundo o tercer orden, pues sólo el nativo tendría acceso a una interpretación de primer orden. Para cerciorarnos de la validez de la construcción, para verificarla o más bien evaluarla, debemos atenernos a la capacidad descriptiva de distinguir unos hechos de otros, de poder ponernos en definitiva en “contacto con la vida de gentes extrañas<sup>11</sup>”, y no a su coherencia o firme articulación; es evidente que un mínimo de coherencia es necesario, siempre que no traicione la “lógica informal de la vida real”.

Debemos evitar sí, pensar que la construcción de un sistema de símbolos y sus relaciones, a la manera de un esquematismo, termine por marginar a la cultura concreta, pues es “en el fluir de la conducta –o, más precisamente, de la acción social- donde las formas sociales encuentran articulación<sup>12</sup>”. Por otra parte, ese análisis no es un sistema de conjeturas, un mapeado de todo lo que aparece, pues sólo tenemos acceso a una pequeña parte a través de lo que nos narran nuestros informantes.

---

10 Ibid

11 Ibid

12 Ibid

13 Ibid

14 Ibid

Según Geertz la descripción etnográfica presenta cuatro rasgos característicos:

1. Es interpretativa del flujo del discurso social.
2. Trata de rescatar “lo dicho” en ese discurso.
3. Intenta fijar lo dicho en términos susceptibles de consulta.
4. Es microscópica.

Al respecto el autor nos señala que esta última característica no quiere decir que no existan interpretaciones a gran escala, lo que quiere resguardar es que siempre las interpretaciones parten de cuestiones extremadamente pequeñas, lo que plantea un dilema, que se ha resuelto malamente con modelos:

- **Microcósmicos** que pretenden a partir del estudio de un pequeño pueblo, por ejemplo, generalizar sus hallazgos a un país.
- **De laboratorios naturales**, donde no se manipula nada y se registra que acontece en “forma pura”, olvidando que la interpretación es ya de segundo orden.

Los hallazgos etnográficos son particulares, específicos, responden a circunstancias, a un contexto y es lo que les da legitimidad y actualidad a los conceptos con los que trabajan las Ciencias Sociales, megaconceptos como: globalización, conflicto, identidad, integración, entre otros.

Este dilema planteado entre lo particular y su pretensión permanente de teoría nos lleva a considerar que algunos enfoques tienden a resistir una cierta y necesaria articulación conceptual, lo que no permite evaluarlos y por ende la interpretación se presenta como válida en sí misma. Esto no hace más que constatar la dificultad propia de la interpretación cultural que nos obliga a precisar algunas características;

1. La necesidad de que la teoría permanezca más cerca del terreno estudiado la hace limitada en su libertad, pues depende de los hechos inmediatos que interpreta.
2. Es inevitable la tensión entre la exigencia de “penetrar el universo no familiar de acción simbólica” y la necesidad de analizar para progresar técnicamente en la comprensión de la cultura.
3. Considerando estas dos características anteriores, podemos indicar que las “generalidades que logra se deben a la delicadeza de sus distinciones y no a la fuerza de sus abstracciones”.
4. Esta generalización dentro de casos particulares es lo que se llama “inferencia clínica”, que pretende a partir de una serie de significantes hacerlos inteligibles dentro de un marco explicativo, se infiere desde los hechos y no hacia una ley a la cual deban acomodarse. Ese análisis es del discurso social.
5. Este análisis de la cultura se desarrolla “según una secuencia discontinua”.
6. Lo que la hace una teoría no predictiva, intrínsecamente incompleto, lo que le da valor al desarrollo de la discusión.
7. Lo que para la ciencias experimentales es descripción y explicación, aquí es inscripción y especificación.

Finalmente podemos decir que la meta “es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de contextura muy densa, prestar apoyo a enunciaciones generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva relacionándolas exactamente con hechos específicos y complejos.”<sup>13</sup>



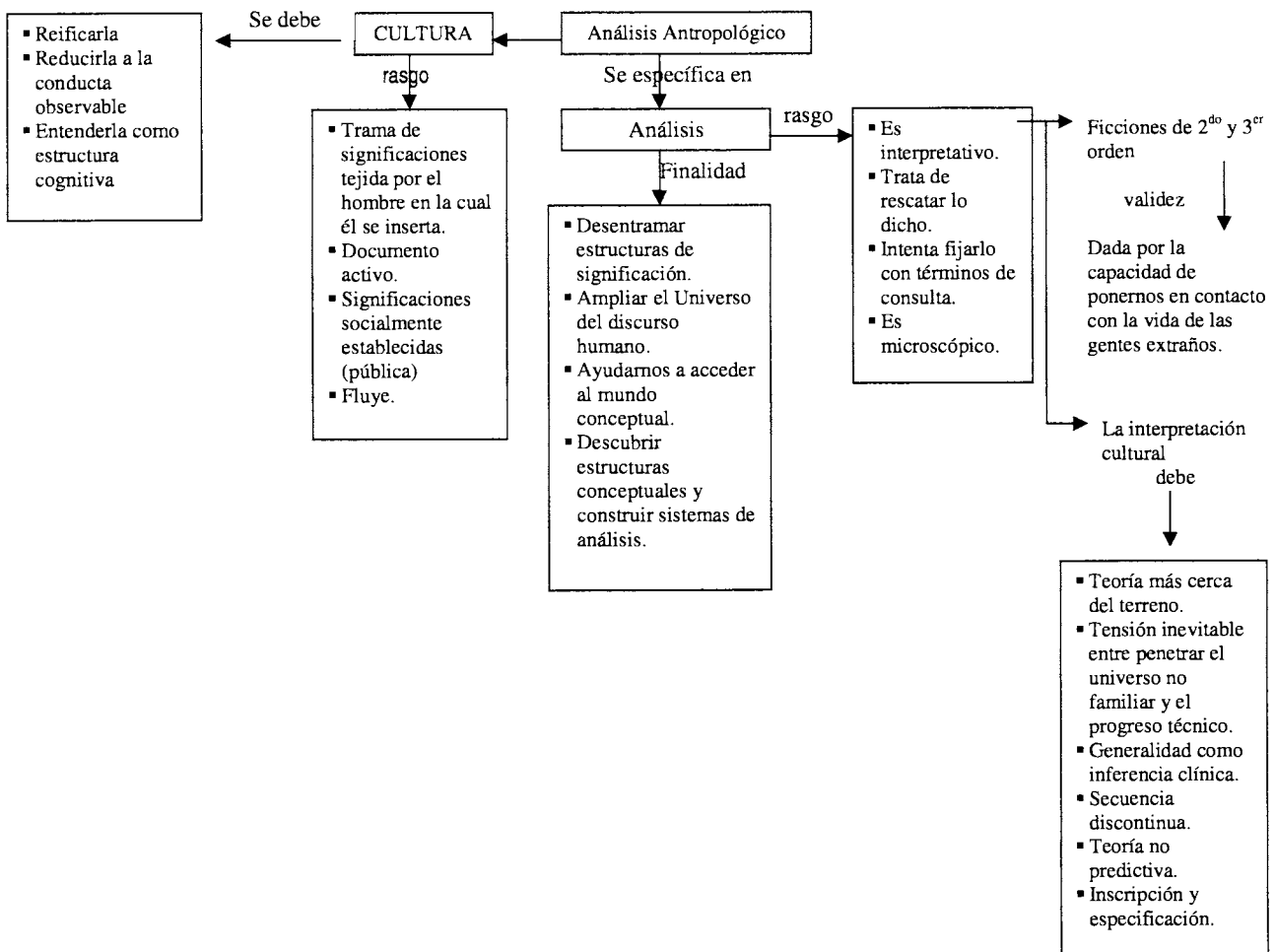
La cultura es entonces, un “documento activo” cargado de significaciones, significaciones socialmente establecidas a las cuales la gente se adhiere consciente e inconscientemente. La cultura, se entiende a partir de los símbolos en los cuales se organiza, Esto permite plantear la problemática de si es posible llegar a un significado profundo de esta.

Dejemos algunas interrogantes que faciliten el diálogo; ¿Las lecturas que se hacen de la realidad, se realizan de la misma manera?, ¿Las interpretaciones que se hacen a baja escala o sea que se rescatan de la experiencia vivida, niegan que no hayan interpretaciones antropológicas a grande escala?, ¿Qué entendemos por acción simbólica y qué papel juega la cultura en la vida humana?. Esta perspectiva nos indica que se:

*“parte de hechos pequeños para llegar a una descripción o interpretación densa con el apoyo de enunciados generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida cotidiana”<sup>14</sup> .*

Pero, no solo da con significaciones de cultura, sino también, con lo que esta envuelve, que es el concepto de hombre, pues las interpretaciones que se hacen a través de la historia, están teñidas de una antropología oculta en sus ideales, proyecto social, en los símbolos, hechos fundacionales, ritos. Estos dispositivos simbólicos expresados en esquemas culturales, determinan que es lo humano en un momento dado y como se actúa.

### Red de Contenidos



Las siguientes interrogantes, que se plantean a continuación tienen como fin, aplicar las ideas claves que se van generando a partir de las lecturas y posibilitar el desarrollo de actitudes indagativas y críticas.

- ¿Qué códigos estructurales nos ayudan a interpretar la cultura escolar?
- ¿En qué medida la educación –que tu has vivido- ha sido importante y significativa?. Enumera cinco dimensiones. ¿Qué criterios has tomado en cuenta para considerarlo importante y significativa?
- ¿Qué significaciones de la pedagogía influyen en nuestra convivencia? Ejemplifícalo describiendo e interpretando un caso concreto.

### **Sugerencia 1:**

- Realizar una breve entrevista semi-estructurada respecto a casos de cultura escolar. Se recomienda construir la entrevista entre los estudiantes en consenso con el académico, previo trabajo y análisis del texto.
- Exponer los resultados de las entrevistas y abrir un debate en torno a ellos.
- Intentar un metaanálisis a partir del texto trabajado, volviendo a algunas consideraciones generales que el autor nos hace.
- Abrir un foro en que se cuestionen algunos planteamientos del autor desde el texto mismo u otros autores.
- Evaluación: Debe realizarse una evaluación respecto de la entrevista y el informe de acuerdo a criterios previamente establecidos e indicados.

### **Sugerencia 2:**

- Motivar la lectura insistiendo en las ideas principales y que los estudiantes formulen preguntas que serán trabajadas posteriormente. En un segundo momento discutir sobre el texto a partir de las preguntas formuladas por los estudiantes. En un tercer momento, solicitar que describan e interpreten características del análisis etnográfico, exponiéndolo al curso. Finalmente, sistematizar la discusión grupal en un informe escrito personal no superior a cinco páginas, que incluya una postura crítica fundamentada.

## **2.2.- Propuesta N°2**

### **Bibliografía:**

José Gimeno Sacristán (1998) «Poderes inestables en educación» (Capítulo 1 ¿Qué mueve la acción educativa?), Madrid, Morata,

*Resumen del texto:*

El texto realiza una reflexión en relación con la práctica educativa haciendo un profundo análisis sobre la relación teórico - práctica en la educación. El texto plantea dos puntos de reflexión para redimensionar el papel de la educación en el momento actual, ante la crisis que enfrenta el sistema educativo respecto de la pérdida o carencia de su sentido en la modernidad o el hecho que quede en manos de poderes o intereses difusos. Este texto permite, a partir de su lectura, crear un debate que genera disensión y búsqueda de consensos sobre la dinámica de la educación en la sociedad.

Su autor plantea que “dilucidar el problema de las relaciones entre teoría y práctica constituye un esfuerzo por lograr una teoría explicativa del como, del porqué y del para qué de la práctica educativa”.

*Contenidos*

Capítulo N°1: La acción educativa. La racionalidad posible en la post modernidad y la relación teoría - práctica:

- Teoría y práctica. Desencuentros e incomprensiones.
- De la relación de los sujetos a las prácticas como cultura y contexto de las acciones en educación.
- La acción educativa es propia de seres humanos y éstos se expresan en ella.
- Los motivos personales y sociales compartidos dan sentido a la educación.
- La acción implica conciencia, comprensión y conocimiento. Un primer sentido de la enseñanza apoyada en la reflexividad.
- La acción educativa, por ser personal, es abierta, incierta, imprescindible y creadora, aunque racional.

*Sugerencias*

1. Elaborar en grupos un mapa conceptual identificando los conceptos más significativos (diez conceptos aproximadamente)
2. Proponer en común, de manera creativa y fundamentada los mapas elaborados
3. Consensuar y sistematizar un mapa conceptual común a partir de los aportes de los estudiantes
4. Evaluar la confección de los mapas conceptuales y la flexibilidad manifestada en la construcción de la propuesta consensuada
5. Reflexionar colectivamente a partir de las siguientes preguntas
  - a) ¿Qué motiva la acción educativa?
  - b) ¿Por qué la educación es propia de los seres humanos?
  - c) ¿En que medida la acción educativa es abierta e intencionada, pero no ideologizada?
  - d) ¿En que sentido el discurso y la práctica educativa es una manifestación de poder?. Argumente y ejemplifique
  - e) ¿De qué manera los motivos personales y sociales dan sentido a la educación

## Glosario

- **Teoría:**  
Son las concepciones o explicaciones que los sujetos tienen de los fenómenos y realidades, conectando con los conceptos de creencia, pensamiento, conocimiento y saberes de los sujetos
- **Práctica:**  
Es un término polisémico. Alude a lo que tiene una existencia real (la educación que realmente se practica). A veces la contraponemos a lo que es irreal y deseable, referimos ese término al ejercicio de una destreza, arte u oficio (la práctica de saber enseñar); Al proceso de adquisición de la destreza (hacer prácticas); al dominio y al resultado de su ejercicio (decimos que el profesor tiene destreza práctica); al proceso de realización o contraste de un diseño previo o de un modelo (poner en práctica); a la condición de algo que resulta ventajoso para unos determinados propósitos (el método "x" es práctico); y se refiere también a la sencillez o facilidad con que se puede hacer algo
- **Praxis (desde la óptica aristotélica):**  
Es la acción de realizar el bien, la praxis diferenciada de las artes que se dirigen a hacer cosas, está guiada por un saber, pero este no pertenece ni a la ciencia ni al arte
- **La práctica:**  
Se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como acción transformadora de una realidad, como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo, como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad, como la fuente de conocimientos verdaderos; es el motivo de los procesos de justificación del conocimiento.
- **La práctica pedagógica:**  
Se entiende como una praxis que implica la dialéctica entre el conocimiento y la acción de cara a conseguir un fin, tendiente a una transformación cuya capacidad de cambiar el mundo reside en la posibilidad de transformar a los otros.
- **Práctica educativa:**  
Se refiere a la actividad que desarrollan los agentes personales ocupando y dando contenido a la experiencia de enseñar y educar
- **La acción:**  
Pone de manifiesto alguna potencialidad o facultad de la que disponemos y a través de la cual se expresa
- **Foulquié (1962):**  
Señala que la acción consiste en ejercer facultades, en emplear una fuerza capaz de producir cierto efecto, en poner en ejecución, en pasar del proyecto a la realización
- **Bravo (1996):**  
Afirma que la acción es expresión del sujeto que la emprende desde una cierta cultura subjetiva que se imbrica en las redes de la cultura intersubjetiva o intersónica

### 2.3.- Propuesta N°3

#### Bibliografía:

Naciones Unidas Para El Desarrollo (1998) "La educación. La Agenda para el siglo XXI" Santa Fe de Bogotá pág. 1-47

#### Resumen del texto

El capítulo titulado "¿Por y qué y para qué educar? del Documento "Educación. La agenda del siglo XXI" del programa de Naciones Unidas para el Desarrollo presenta las razones o motivos que fundamentan la educación y las funciones que esta cumple en la sociedad.

Hay principalmente tres razones que justifican el empeño educativo. Dos de ellas tienen que ver con la sociedad y una con el ser humano como tal.. Las primeras afirman que la sociedad del futuro:

1° Será la sociedad del conocimiento caracterizada por:

- la conquista por parte de la ciencia y de la tecnología de los distintos ámbitos de la vida
- el creciente contenido técnico en los oficios de la sociedad
- el marcado sesgo de inteligencia en las industrias
- la consideración del conocimiento como valor agregado de la producción
- y la velocidad del cambio.

2° Experimentará el fenómeno de la globalización que abarca el ámbito de la economía, la cultura y la geopolítica.

Sin embargo, el documento reconoce que para forjar el futuro, se necesita también educar hombres y mujeres sensibles, profundamente humanos y capaces de cumplir compromisos. Esto implica educar desde la ética y no sólo desde la sociedad globalizada y del conocimiento.

El informe de las Naciones Unidas sostiene que la educación es el más humano y el más humanizador de los empeños y que la posibilidad de ser humano se realiza por medio y con los demás. En este sentido, la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también a pensar sobre lo que se piensa y ponerse en la perspectiva de los otros.

Respecto a las funciones que realiza la educación, el documento distingue tres clases:

- las no propiamente educativas
- las sociales en el contexto de la globalización
- las individuales

Las funciones no educativas que cumple la educación son dos:

- la educación es fuente de empleo y de ingreso para docentes y otros trabajadores
- la educación es espacio de socialización para los alumnos.

En el contexto de la globalización, las funciones sociales de la educación son tres:

- la integración social. Sin cultura nacional no son posibles la identidad, la pertenencia ni el sentido de rumbo
- el crecimiento económico. La educación representa un valor agregado al conocimiento
- la superación de la pobreza. La educación es el activo para superar la pobreza y para producir una distribución más equitativa del ingreso.

Las funciones individuales de la educación son tres:

- la socialización, la transmisión de la cultura y el desarrollo de la personalidad del individuo
- la formación para el trabajo
- la formación para la ciencia y la tecnología en centros especializados.

En síntesis, concluye el documento de la ONU, educar en el siglo XXI significa educar:

- para la aldea global
- para la sociedad del conocimiento
- para todos desde el punto de vista ético
- para el cambio: aprender a plantear y resolver problemas, procesar y asimilar información para aprender a aprender, a conocer, a comprender al otro, a vivir junto a otros, a hacer y a ser.

Red de contenidos:

## EDUCAR EN EL SIGLO XXI

### ¿POR QUÉ?

#### 1. Porque la sociedad del futuro:

a) Será la sociedad del conocimiento globalización



Caracterizada por:

- La conquista de la ciencia y de la tecnología
- El contenido técnico en los oficios
- El sesgo de inteligencia en las industrias
- El conocimiento como valor agregado de la producción
- La velocidad del cambio

b) Experimentará el fenómeno de la



Que abarca el ámbito de:

- La economía
- La cultura
- La Geopolítica

#### 2. Porque se necesita formar hombres y mujeres

Sensibles

Profundamente Humanos

Capaces de cumplir compromisos

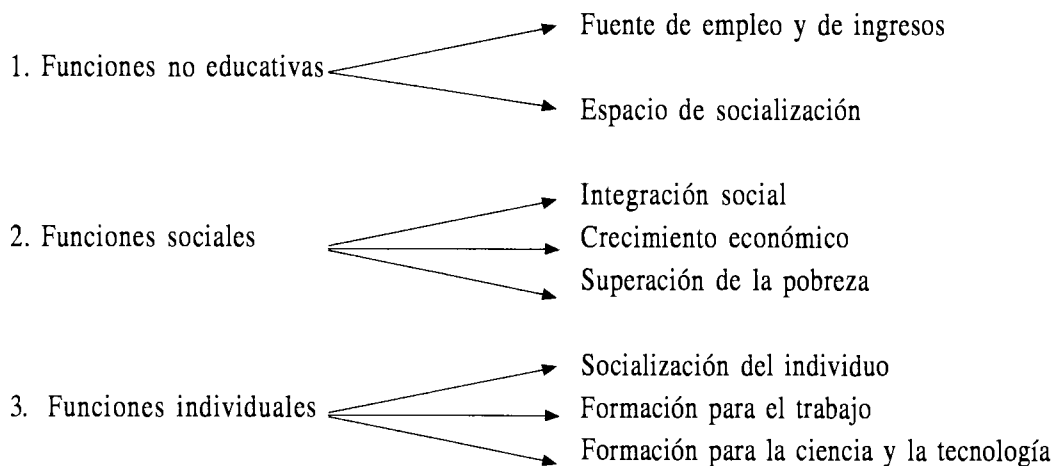
**En resumen**



Se requiere educar desde la ética y no sólo desde la sociedad globalizada y la sociedad del conocimiento.

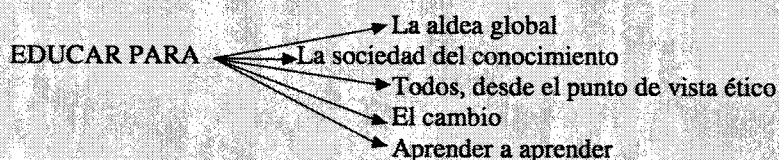
## EDUCAR EN EL SIGLO XXI

### ¿PARA QUÉ?



### EN SINTESIS

#### EDUCAR EN EL SIGLO XXI SIGNIFICA



### Sugerencias:

1. Realizar una lectura dirigida del documento y un debate en torno a las problemáticas del por qué y para qué educar hoy.
2. Preguntar a algunos docentes donde se observa la práctica acerca de estas preguntas.
3. Confrontar los argumentos que se desprenden del mismo documento y aquellos provenientes de la experiencia práctica que se mantiene en los establecimientos.
4. Evaluar considerando dos aspectos:
  - a) Una ejemplificación argumentativa de las razones del por qué y para qué educar.
  - b) Una esquematización de las categorías que más se reiteran en el debate.



## Glosario

- **Ciencia:**  
Clase de discurso sobre el saber caracterizado por la racionalidad, la objetividad, la sistematicidad y la metodicidad.
- **Tecnología:**  
Instrumentación del saber caracterizado por la efectividad, productividad, transformación y dominio del mundo y basado en la información y la circulación de conocimiento.
- **Globalización:**  
Concepto que procura dar cuenta de la novedad de un capitalismo que ha extendido sus límites hasta los confines del planeta, envolviéndolo en la lógica de los mercados y las redes de información.
- **Estado - Nación:**  
Estructura burocrática social constituida a partir de una batería de capacidades productivas que generan tanto estrategias industriales y comerciales como militares y políticas.
- **Enseñanza:**  
Es la acción de favorecer experiencias en donde el sujeto logre construir aprendizajes.
- **Aprendizaje:**  
Es la acción de adquirir conocimientos, procedimientos y actitudes que tienen cierta permanencia en el sujeto.
- **Aptitud:**  
Predisposición para realizar algo.
- **Habilidad:**  
Competencia, destreza, «saber - hacer».
- **Capacidad:**  
Es la conjunción de conocimientos, procedimientos, aptitudes y habilidades.
- **Procedimiento:**  
Esquema que permite realizar acciones encaminadas a ciertos fines.
- **Socialización:**  
Proceso de asumir y asimilar fenómenos globales en el ámbito de la cultura y de la vida humana.
- **Aldea global:**  
Metáfora socio - cultural para referirse a las relaciones que existen entre centro y periferia, en una época de intensificación del tráfico, del mercado y las industrias culturales.
- **Sociedad del conocimiento:**  
Aquella que valora el saber en su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva en la competición mundial por el poder.

## 2.4.- Propuesta N°4

### *Bibliografía:*

Paulo Freire: “Pedagogía de la autonomía” México. Siglo XXI Editores 1997

### *Resumen del texto:*

En esta obra se rescatan cuestiones que continúan hoy en día instigando el conflicto y el debate de educadores y educadoras.

La «Pedagogía de la autonomía» propuesta por Paulo Freire es una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando. El autor sostiene que en las relaciones educativas es importante compatibilizar la competencia técnico - científica y el rigor profesional con la actitud amorosa hacia los educandos.

El texto ofrece elementos significativos para la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana. Freire postula la necesidad de estar alerta contra todas las prácticas de deshumanización. En este sentido considera necesaria una lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización.

Frente al discurso neoliberal que estimula el individualismo y la competitividad de la ética de mercado, Freire proclama la solidaridad como una forma válida de promover e instaurar la «ética universal del ser humano». Esta dimensión utópica es posible al interior de la «Pedagogía de la Autonomía».

El texto está estructurado en tres capítulos cuyos títulos constituyen los principios de su propuesta pedagógica:

- no hay docencia sin discencia
- enseñar no es transferir conocimiento
- enseñar es una especificidad humana.

A partir de estos ejes, se desarrollan una serie de exigencias que los especifican y los concretizan.

### *Ejemplos y/o sugerencias:*

Relacionar el texto “enseñar exige reconocer que la educación es ideológica” con la segunda unidad cuando se habla de “la competencia performativa del discurso, una forma de poder”

Existen muchos elementos que ayudan a entender la educación en su complejidad. En el texto “Enseñar no es transferir conocimiento” se indican ideas tales como: que el enseñar es crear las posibilidades de producción o construcción, mas que la repetición o recepción de contenidos que no intervienen en la experiencia de los educandos.

El texto aborda los significados y consecuencias del “enseñar”. La práctica educativa es una acción ética, que se debe testimoniar en contacto de los demás para velar por la presencia del otro como original, singular y en relación. Esto significa responsabilidad, inserción en la historia. Somos seres determinados: debemos poseer una conciencia de inacabamiento y que estamos en constante búsqueda.

El educador es un ser autónomo. Esto implica en el educador apertura a otros sentires como base de las transformaciones deseadas.

Las siguientes interrogantes, que se plantean a continuación tienen como fin, aplicar las ideas claves que se van generando a partir de las lecturas y posibilitar el desarrollo de actitudes indagativas y críticas.

1. ¿Cómo es posible identificar la “determinación” de las “condicionantes” en la educación? ¿Cómo se puede dar esta situación dentro de una sala de clases?
2. ¿Qué influencias ejercen las condicionantes sobre nuestra libertad y autonomía?
3. ¿Qué implica ser seres inconclusos?
4. ¿De que forma se puede hablar de libertad y autonomía en educación a partir de la implementación de la Reforma Educacional en las aulas?.

*Sugerencias:*

1. Elaborar un cuadro resumen esquemático con las ideas principales del texto
2. Identificar los conceptos más reiterativos y más significativos del documento
3. Completar el siguiente cuadro y exponerlo al curso de forma creativa

Conceptos	Conceptos N	Conceptos X	Conceptos P	Conceptos Y
Delimitación				
Aplicación (Ejemplos)				
Preguntas al Concepto				
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Tomar apuntes de lo que se expone y discutir las preguntas al concepto</li> <li>5. Compartir los aportes de los cuadros elaborados por diferentes grupos con el fin de tener una visión general del texto estudiado</li> <li>6. Evaluar a través de un taller que considere ciertos aspectos como comprensión, aplicación, etc.</li> </ol>				

*Glosario:**- Dialéctica:*

Arte en el que se confrontan dos razones (o “logos”) dentro de un mismo argumento y no necesariamente entre dos interlocutores.

*- Concepción bancaria de la educación:*

Es la que hace del proceso educativo un acto permanente de “depositar” contenidos. Acto en el cual es depositante es el educador y el depositario es el educando.

*- Concepción humanista y liberadora de la educación:*

Es la que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad y se realiza a través de una constante problematización del hombre – mundo; jamás dicotomiza al hombre del mundo.

*- Mundo:*

Espacio natural, estructural, histórico y cultural en donde se desarrolla la acción del ser humano.

*- Estar con el mundo:*

Es estar abierto al mundo, captado y comprendido; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo; no es simplemente contestar a estímulos, sino, mas bien, responder a desafíos

*- Ser en el mundo:*

Capacidad de objetivar el mundo, de tener en este un “no yo” constituyente de su yo que, a su vez, lo constituye como mundo de su conciencia

*- Inacabamiento o inconclusión:*

Condición del hombre de no poder ser si los otros no son. Como ser inconcluso y consciente de su inconclusión el hombre es un ser de la búsqueda permanente

*- Búsqueda:*

Proceso que implica un sujeto, un punto de partida y un objetivo. El sujeto es el hombre que lo hace. el punto de partida es el hombre mismo. El objetivo es la humanización

*- Humanizar:*

Hacer que el hombre sea más humano

*- Educación:*

Quehacer humano que apunta a la formación del ser humano y su humanización

*- Pedagogía:*

Es todo lo que tiene que ver con la teoría del desarrollo y aprendizaje del ser humano.

- *Didáctica:*  
Es todo lo que tienen que ver con el tratamiento de los contenidos disciplinares de las diversas áreas del saber.
- *Docencia:*  
Conjunto de funciones y actividades de los docentes, esto es, de los educadores.
- *Discencia:*  
Conjunto de las funciones y actividades de los discentes, esto es, de los educandos.
- *Curiosidad epistemológica:*  
Inquietud indagadora acerca de la ciencia, búsqueda de esclarecimiento.
- *Otredad:*  
Disposición de asumir al otro como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar.
- *Soporte:*  
Es el espacio en el que el animal se mueve “efectivamente” para resistir; es el espacio necesario para su crecimiento y que delimita su territorio; es el espacio donde aprende a sobrevivir.
- *Existencia:*  
Soporte de la vida humana que implica el lenguaje, la cultura, la comunicación, la imaginación, y que hace capaz al hombre de intervenir en el mundo.
- *Corporificación de las palabras:*  
Hacer coherente el discurso hablado con el que se vive.
- *Historicidad:*  
Capacidad del ser humano de ser en situación, de estar engarzado en el espacio y en el tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende.

## VI.- BIBLIOGRAFÍA

- Assael, J. y Neumann, E.** (1991); *Clima Emocional en el Aula. Un Estudio Etnográfico de las Prácticas Pedagógicas.* Santiago PIIE.
- Avalos, B.,** (1994); *Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica.* Pensamiento educativo. Volumen 14, Primer Semestre, pp. 13-50.
- Aznar, P. y Otros,** (1992); *Constructivismo y Educación,* Valencia: Tirant to Blanch. Pedagogía.
- Becher, Tony,** (1989); *Academic Tribes and Territories,* Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1989.
- Carr, N y Kemmis, S.** (1988); *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la Formación del Profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero, M.** (Compilador) (1991); *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.* Buenos Aires. Aique, Grupo Editor S.A.
- Cerda, A.M.** (1995); *Normas, Principios y Valores en la interacción profesor-alumno.* Santiago PIIE.
- Comenio, J.A.** (1986); *Didáctica Magua.* Ediciones AKAL
- Chevallard, Yves,** (1991) *"La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado"* Aique, Buenos Aires, 1991, pág. 41.
- Cross, Françoise** (1999); Ponencia "¿Qué elementos se consideran como claves al evaluar los contenidos curriculares en el proceso de formación de profesores?". Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, Viña del Mar.
- Davini, María Cristina,** (1996); *Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales.* En De Camilloni, Alicia y Otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Paidós, Buenos Aires.
- De Camilloni, Alicia,** (1996); *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica.* En De Camilloni, Alicia y Otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Paidós, Buenos Aires.
- De Tezanos, A. y Otros,** (1983); *Escuela y Comunidad: Un problema de sentido.* Bogotá, CIUP-CIID.
- De Tezanos, Araceli,** (1995); *Acerca del significado de la Pedagogía* (en prensa)
- Freire, Paulo,** (1997); *Pedagogía de la Autonomía.* Siglo XXI Editores. México
- Gargallo López, Bernardo,** (1992); *La Construcción Humana a través de la Elaboración de Constructos Personales: G. A. Kelly.* En Aznar P (Coordinadora) *Constructivismo y Educación.* Valencia. Tirant lo Blanch, Pedagogía.
- Geertz, Clifford,** (1990) *La Interpretación de las Culturas.* Gedisa. Barcelona

- Gimeno Sacristan, José** (1998) *Poderes Inestables en la Educación*. Morata. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.** (1989), *La enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid. Ediciones Akal.
- Goetz, J.P., Lecompte, M.D.** (1988); *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Gysling, J.** (1994); *La Transformación de las Prácticas Docentes: ¿Qué significa profesionalización docente?*, Santiago: CIDE. Documento N° 2/94, Programa Jóvenes y Educación Media.
- Hernández, F. y Sancho, J.** (1996); *Para Enseñar no basta con saber la Asignatura*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica.
- Litwin, Edith,** (1997); *Las Configuraciones Didácticas*. Paidós Educador, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación,** (1998); *Reforma en marcha. Buena Educación para todos*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación,** (2001); División de Educación Superior. «Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes», Santiago de Chile.
- Naciones Unidas para el Desarrollo,** (1998); *La Educación. La Agenda para el siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá.
- Reyes Ochoa, Luis** (1999), *Creencias sobre Práctica Docente en la Educación Básica Chilena. El estudio de caso de una profesora*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
- Stenhouse L.,** (1991); *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid. Ediciones Morata.
- UNESCO, Delors. J.,** (1996); *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.
- Zeichner. K.** (1994); *El Maestro como Profesional Reflexivo*, en Cuadernos de Pedagogía, N° 220.

## VII.- ANEXOS

### 1. MAESTRO COMO PROFESIONAL REFLEXIVO.

*Kenneth M. Zeichner*

#### **El Movimiento de la Practica Reflexiva.**

¿En qué consiste este movimiento a favor de la práctica reflexiva y porqué ha surgido? En la última década, las expresiones *profesional reflexivo* y *enseñanza reflexiva* se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo. Además de los esfuerzos habidos en Norteamérica para convertir la investigación reflexiva en el componente central de la reforma educativa, podemos contemplar esfuerzos semejantes en países como el Reino Unido, Australia, Noruega, Holanda, España, India, Tailandia y Singapur.

Desde un punto de vista superficial, este movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado bajo la divisa de la reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren; un rechazo de las formas de reforma educativa de arriba abajo que convierten a los profesores en meros participantes pasivos. Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios; el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores.

La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.

Aunque existe el peligro de que estos sentimientos puedan conducir al rechazo irreflexivo del conocimiento generado en la Universidad (y personalmente creo que sería un error tan grande como el desprecio del conocimiento de los profesores), es patente el reconocimiento de que, para el perfeccionamiento de la escuela, no podemos basarnos sólo en el conocimiento producido en las Universidades.



El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria.

Como lema, la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

### **El Concepto de Enseñanza Reflexiva.**

A principios de siglo John Dewey estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Gran parte de lo que Dewey dijo sobre esta cuestión estaba dirigido a los maestros y sigue vigente en los años 90. Su escrito más influyente sobre el tema se contiene en un libro titulado *How We Think* (ed. cast.: *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1989) publicado en 1933.

Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de los problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión; no es algo que pueda acotarse de manera precisa, como han tratado de hacer algunos y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva. En primer lugar, la apertura intelectual se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas, y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias.

Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir evidencia contradictoria. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

En segundo lugar, la actividad de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona), para observar de qué manera funciona y para quién.

A mi parecer, esta actitud de responsabilidad supone la reflexión sobre tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente, al menos:

- Consecuencias personales: los efectos del propio ejercicio docente sobre los auto-conceptos de los alumnos.
- Consecuencias académicas: los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos.
- Consecuencias sociales y políticas: los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

La reflexión supone el examen de estas y otras cuestiones, y no sólo responder a la que se refiere al cumplimiento de los objetivos o metas fijados por uno mismo al principio de un tema. La actitud de responsabilidad tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, pues la enseñanza, aun en las mejores condiciones, produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos. Los maestros reflexivos evalúan su actividad docente planteándose la cuestión: “¿Me gustan los resultados?” y no sólo: ¿Se han cumplido mis objetivos?.

La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad. Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Quizás piensen ustedes que todo esto suena muy bien en abstracto - después de todo, quién no querría que le consideraran como maestro reflexivo si de uno dependiese (a mí, desde luego, sí me gustaría); se trata de uno de esos conceptos, como el de la maternidad, al que nadie se opone-aunque no tenga mucha relación con el mundo real del aula, tan atareado y complejo. Por ejemplo, se señala con frecuencia que las aulas son ambientes con un ritmo vertiginoso e imprevisible en el que los adultos han de estar tomando decisiones espontáneas continuamente. Están también las numerosas limitaciones institucionales, como la falta de tiempo, las elevadas proporciones entre número de alumnos y profesor, y las presiones para completar el currículum prescrito en un período de tiempo limitado, que configuran y limitan las acciones de los maestros. A veces se indica que los maestros carecen de tiempo para reflexionar a causa de la necesidad de emprender acciones rápidas en un medio limitado.

En mis trabajos, he respondido de diversas maneras a esta crítica de que la reflexión constituya un objetivo poco realista para los maestros. En primer lugar, cuando Dewey y otros hacen la distinción entre la acción reflexiva y la rutinaria, no pretenden decir que los maestros hayan de reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo. Es obvio que una postura por completo contemplativa no es adecuada ni posible para los maestros. Dewey, en concreto, se refiere a un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre pensamiento y acción. Para que la vida tenga sentido, es precisa cierta proporción de rutina. Dewey sostiene que los maestros han de procurar mantener el equilibrio entre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que por regla general se acepta como verdad, y el servilismo que acoge ciegamente esta verdad. Es cierto que existe el riesgo del exceso de reflexión, como cuando le es difícil a alguien llegar a alguna conclusión concreta, y se debate indefenso entre la multitud de opciones que presenta una situación; pero, a mi modo de ver, decir que el atareado mundo del aula hace imposible la reflexión de los maestros no es sino deformar el verdadero sentido de la práctica reflexiva.

Para mí, la cuestión se centra en el grado en que, como maestros, orientamos nuestro ejercicio docente de manera consciente hacia la consecución de ciertos fines. Por otra parte, ¿hasta qué punto nuestras decisiones dependen ante todo de otros, mediante el impulso, la convención y la autoridad?; en otras palabras, ¿en qué medida aceptamos las cosas sólo por estar de moda o porque nos dicen que las hagamos sin mediar una decisión consciente respecto a que sean precisamente las que conviene hacer?.

Un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías prácticas del maestro para someterlas a análisis y discusión críticas. Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, éstos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión.

Quiero dejar muy clara esta cuestión: cuando utilizo la expresión enseñanza reflexiva, no me refiero sólo a que los profesores reflexionen sobre lo bien o mal que aplican en sus clases las teorías elaboradas en Otra parte. Por ejemplo: qué tal aplican el modelo de enseñanza eficaz de Madeleine Hunter, el modelo de enseñanza del pensamiento crítico de cualquier otro, o la gestión del aula. Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.

## 2. EL PROFESOR COMO AGENTE REFLEXIVO.

*Beatrice Avalos*

Los orígenes del concepto de reflexión relacionado con la educación se encuentran en la epistemología de John Dewey y su concepción de la unidad indisoluble entre la acción y la reflexión en la producción de conocimientos y en el aprendizaje (*learning by doing*). La preocupación reciente por conceptualizar el rol del profesor en términos de su capacidad reflexiva tiene, a su vez, varias fuentes y formas de aplicación. Tal vez una fuente importante sea la insatisfacción con el énfasis conductista en competencias y la concepción del proceso de enseñanza como dirigido por un técnico implementador de fórmulas pre-establecidas. Los que se han interesado por investigar los modos de pensar de los profesores obviamente apoyan el concepto de agente reflexivo, como también lo hacen quien sostiene que el profesor tiene un rol de crítico no sólo de prácticas pedagógicas sino que también de los factores contextuales (sociales y políticos) en que éstas se insertan. Esta diversidad de fuentes de apoyo al concepto de reflexividad en el profesor, se expresa también en variaciones sobre la forma como se conceptualiza el concepto que van desde introducir reflexividad en el formato del modelo de enseñanza basado en competencias pre-establecidas, hasta conceptualizaciones de la reflexividad que alcanzan los aspectos políticos-ideológicos del sistema educacional.

Manteniéndose dentro de la lógica que subyace a la investigación proceso-producto a la que nos referimos antes, Cruikshank (citado en Adler 1991)\_entiende la reflexión como proceso aplicado al examen de la práctica de enseñanza que sigue lo recomendado por ese tipo de investigación. Es decir, el profesor o profesora reflexivo es

quien examina la forma como aplica los modelos de enseñanza recomendados y el efecto que esta aplicación tiene sobre los alumnos. Como parte de la formación de profesores se incluye por tanto sesiones de laboratorio en que los estudiantes se enseñan unos a otros para luego discutir los efectos de esta enseñanza.

La conceptualización más popular es la que ha formulado el estadounidense Donald Schón y expresada como la "reflexión-en-la-acción" que realiza el profesor en cuanto agente reflexivo (*r flective practitioner*). Adler (ibid.) describe lo medular de la formulación de Schon en la siguiente forma:

Lo central en los argumentos de Schón son los conceptos de "conocimiento tácito", "conocimiento en acción", y "reflexión en acción". El conocimiento-en-la-acción es el conocimiento de la práctica que desarrolla el profesional con experiencia; tal conocimiento generalmente es tácito. "Se revela a través de la aplicación espontánea, apropiada del desempeño, y normalmente no podemos explicitarlo verbalmente" (Schón, 1987, p.xi). Sin embargo, a través de la observación y la reflexión es posible describir este conocimiento. El conocimiento-en-la acción se construye o reconstruye a partir de la práctica; aún más, es dinámico y situacional, no reduciéndose fácilmente a reglas y procedimientos. La "reflexión-en-la-acción" avanza un paso más. A través de la observación y la reflexión es posible explicitar este conocimiento y usarlo para pensar mientras "se está metido en el barro", o "pensando de pie". Lo crucial en esto es la capacidad de reconocer lo que es problemático, de "nombrar" las cosas a las que se prestará atención y a "circunscribir" el contexto en el cual se atiende a ellas (Schón, 1983, p.40). Por lo tanto, la explicitación de problemas *problem setting* como lo denomina Schón se convierte en algo central para la reflexión.

La concepción de Schón ha sido muy bien recibida y existe ya una cantidad de publicaciones que complementan la formulación teórica y presentan estudios de caso sobre su aplicación especialmente en la formación de profesores. Entre los que teorizan dentro de esta perspectiva, Korthagen (1993) postula la necesidad de ampliar el foco de reflexión para incluir contenidos no-racionales. Usando referencias extraídas de la teoría sobre procesamiento de la información, Korthagen presta atención al hemisferio derecho del cerebro (donde ocurre el procesamiento no-racional de información) y sugiere la influencia que éste puede tener sobre la enseñanza cotidiana de los profesores, sirviendo para explicar las rutinas de la enseñanza'. En relación a esto, Korthagen sostiene que su concepto de reflexión se acerca a su sentido etimológico de espejo reflejante. Sostiene, por tanto, que puede haber distintos espejos: uno racional que es el que tiende a usarse en la formación de profesores y otros espejos que son más apropiados para reflejar los procesos no racionales. Siguiendo, en cierta medida la lógica de las investigaciones sobre convicciones de los profesores, Korthagen sugiere entonces una serie de técnicas o espejos que pueden ser usados para que el profesor sólo o con la ayuda de otros examine los aspectos no-racionales que afectan sus acciones. Entre las técnicas o espejos sugeridos por el autor están las *metáforas* que el profesor elige para describir una situación, *representaciones pictóricas* (dibujos) de la situación, *fotografías*, la reja de Kelly (*repertory grid*), y *fantasías dirigidas*.

Una tercera conceptualización del Profesor como agente reflexivo es la que fundamenta el programa de preparación de profesores de la Universidad de Wisconsin (Madison) y cuyo principal exponente es Kenneth Zeichner. Esta formulación se caracteriza por su amplitud en el sentido de no desconocer por una parte que en toda tarea de enseñanza hay elementos de técnica que son inherentes a la eficacia de esa tarea y por otra, que la efectividad de la enseñanza y por lo tanto, el material de la reflexión no se limita al proceso mismo sino que envuelve también aspectos situacionales más amplios.

Zeichner, quien actúa como el principal portavoz del programa, indica que el concepto de reflexión involucra aspectos de lo que Schön denomina “racionalidad técnica”, la reflexión sobre la acción práctica y la reflexión sobre los componentes éticos y morales de la educación. Los componentes técnicos que constituyen un primer nivel de reflexión son los que tienen que ver con el uso eficiente y efectivo de estrategias de enseñanza determinadas en relación a los objetivos del aprendizaje de los alumnos. El programa de Wisconsin no desconoce la importancia de este nivel, pero hace notar que su implementación tiene un carácter muy distinto al que se le daría en un contexto “cuyo objetivo central fuera el desarrollo de destrezas genéricas de enseñanza” (Zeichner, 1993).

El programa de Wisconsin afirma que la utilidad de estas técnicas se examina en el contexto más amplio de los otros dos niveles de reflexión: (a) el que clarifica los presupuestos que subyacen la práctica educativa y examina el valor de distintos propósitos educacionales; y (b) el que examina los “objetivos educacionales, las experiencias y las actividades que conducen a formas de vida mediatizadas por conceptos de justicia, equidad y realización concreta considerando al mismo tiempo el rol de las formas concretas educacionales en contribuir o no a la satisfacción de necesidades y propósitos humanos importantes”. (Zeichner y Liston, 1987).

A través de una experiencia de muchos años, los implementadores del programa han reconceptualizado su concepto de profesor reflexivo. Esta reconceptualización recoge elementos de varias tradiciones pedagógicas dominantes en la historia educacional (Zeichner, 1993) como también elementos de la filosofía educacional crítica con su énfasis en el profesor como “intelectual transformista” (Giroux, citado en Adler, 1991) que examina la manera en que la educación escolarizada afecta la realización de una sociedad más o menos justa. Para ello, Zeichner indica como componentes esenciales de la formación de un profesor reflexivo, lo siguiente:

1. Que la atención del estudiante-profesor se centre tanto interiormente al mirar su práctica como exteriormente al examinar sus estudiantes y las condiciones sociales en las cuales se insertan las prácticas.
2. Que haya un elemento democrático y emancipatorio en la reflexión que lleve a considerar junto a sus otras dimensiones, también las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza.
3. Que la reflexión sea tratada como una práctica social y no meramente como una actividad privada.

En lo que respecta a las formas como desarrollar esta capacidad reflexiva, Adler (1991) hace notar que casi todas las estrategias usadas por distintas orientaciones tienen el potencial de desarrollar el tipo de reflexión sugerido por Zeichner. Adler menciona entre ellas el uso de etapas bien delimitadas de reflexión a través de creación de narrativas sobre situaciones reales problemáticas (Smyth, citado en Adler, *ibid.*), historias personales o autobiografías, etnografías de la enseñanza en situaciones concretas, y uso de los cursos de metodología de especialidad para estimular reflexiones sobre el currículo con entrevistas, análisis de textos y observaciones en establecimientos educacionales. Zeichner mismo recomienda la realización de proyectos sea de investigación-acción, etnografía o análisis de currículo. El uso de diarios es un componente fundamental de la reflexión.

## REFERENCIAS

- Adler, Susan (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching* 17 (2), 139-150.
- Adler, Susan A. (1993). Teacher Education: Research as Reflective Practice. *Teaching and Teacher Education* 9 (2), 159-167.
- Dewey, John (1933). *How We Think*. Nueva York: Heath and Company. Trad. Como Pensamos. Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 489.
- Korthagen, Fred A. J. (1993). Two Modes of Reflection. *Teaching and Teacher Education* 9 (3), 317-326.
- McDiarmid, G. Williamson; Bali, Deborah Lowenberg y Anderson, Charles W. (1989). Why Straying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Specific Pedagogy. En Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teachers*.
- Russell, Tom y Munby, Hugh (Eds.) (1992). *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. Londres: The Falmer Press.
- Schón, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Schón, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Schón, Donald A. (Ed.) (1991). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). Traditions of Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs. *Teaching and Teacher Education* 9 (1), 1-13.
- Zeichner, Kenneth M. y Liston, Daniel P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23-48.

### 3. EL PROFESOR COMO PEDAGOGO.

*Beatrice Avalos*

Es posible que para algunos conceptualizar al profesor como pedagogo parezca una redundancia. Y efectivamente lo sería si no pareciera haberse perdido de vista entre tantas formulaciones de lo que constituyen las tareas del profesor o profesora que su principal función (a diferencia de otros educadores como los padres de familia, conductores religiosos o líderes sociales) es la de contribuir al aprendizaje de sus alumnos. El que se defina el aprendizaje en relación al desarrollo de procesos de significación sobre la base de comunicación de datos, principios o procedimientos; y que para esto se enfatizen los procesos de comprensión o pensamiento crítico, es central al concepto de pedagogía y a la función del profesor como pedagogo.

Considerada la función señalada arriba, es importante entender la forma como se encadenan los conocimientos (y la importancia relativa, de los diversos tipos de conocimiento) que posee el profesor o profesora bien considerado en su trabajo, con sus tareas pedagógicas y el aprendizaje de sus alumnos. La convicción inmersa en la sabiduría popular que “para enseñar hay que saber, y para enseñar bien hay que saber cómo hacerlo”, siempre ha estado presente en las conceptualizaciones programáticas de la tarea del profesor; pero los énfasis exagerados en la prescripción de destrezas y estrategias de manejo del aula (producto de la influencia conductista), han tendido a oscurecer la verdad de esa sabiduría popular. Sólo recientemente, a partir de los estudios sobre las formas de pensar del profesor, de teorías pedagógicas derivadas en parte del concepto de pensamiento y acción de Dewey y de otras formas de expresar la complejidad de la tarea de enseñar, ha surgido una veta teórica, de investigación y de práctica que se aboca a examinar los conocimientos del profesor y cómo éstos se desarrollan.

Una de las constataciones (aunque no necesariamente novedosa) respecto a la relación entre conocimientos y enseñanza y sobre las que se hace hincapié, es la complejidad de destrezas cognitivas que demuestran los profesores eficientes. Estas incluyen la capacidad de crear esquemas conceptuales que incluyen elementos sintéticos y de relación, la capacidad de raciocinio pedagógico y la capacidad de asumir pedagógicamente el conocimiento de contenidos disciplinarios.

El hilo unificador de estas capacidades lo constituye la necesidad de transformar los contenidos disciplinarios en formas que teniendo fuerza pedagógica son adaptables a las variaciones en características personales y de capacidad de los alumnos.

En relación al complejo de conocimientos en torno a los cuales el profesor experto organiza su enseñanza, Shulman y sus colegas de la Universidad de Stanford han desarrollado un nutrido programa de investigaciones (Cf. Grossman, Wilson and Shulman, 1989). Teorizando sobre la base de sus experiencias, han indicado que el núcleo fundamental de conocimientos que requiere un profesor competente son los siguientes (Shulman, 1987):

- conocimiento de los contenidos *[de lo que debe enseñar]*
- conocimiento pedagógico *general, referido especialmente a los principios amplios de enseñanza y estrategias de gestión y organización de la sala de clases que trascienden lo requerido por el contenido de la enseñanza.*
- conocimiento curricular *de los planes y programas considerado como ‘instrumentos de trabajo’ del profesor.*
- conocimiento pedagógico de los contenidos, *la amalgama especial de contenido y pedagogía que pertenece en forma exclusiva al campo de acción de los maestros, su forma peculiar de conocimiento profesional.*
- conocimiento de quienes tienen que aprender y *sus características.*
- conocimiento de los contextos educacionales, *desde la forma de operar de grupos en la sala de clase, la gestión y financiamiento de las autoridades locales, a las características de las comunidades y culturas;*  
y
- conocimiento de los fines y objetivos de la educación, *sus valores y la, fundamentación histórica y filosófica de ellos.*

Las investigaciones realizadas a partir de los años ochenta sobre esta temática incluyen por una parte, estudios sobre la relación entre conocimiento de la disciplina (la materia de enseñanza) y destrezas cognitivas y, por otra, estudios sobre lo que Shulman llama el conocimiento pedagógico de la disciplina (*pedagogical content knowledge*) y el proceso por el cual los profesores transforman su conocimiento de la materia en conocimiento susceptible de ser enseñado. Gran parte de estos estudios se han centrado en la forma como se desarrolla el patrimonio cognoscitivo en profesores principiantes o a través de la comparación entre lo que se llama el profesor “experto y el profesor “novicio”. Nos referiremos más abajo a algunos de estos estudios.

### **Conocimiento Disciplinario y Eficiencia Profesional.**

Grossman, Wilson y Shulman (1989) resumieron algunos de los resultados de investigaciones dirigidas a examinar la forma, organización y contenido de los conocimientos que poseen los profesores. Los resultados no son espectaculares pero sí indican que el grado de profundidad y organización de los conocimientos afecta la calidad de la explicación de conceptos en sus clases. *Los profesores que entienden el mapa conceptual de su disciplina y la forma como los tópicos tomados en forma separada se relacionan con ese marco conceptual, demuestran mayor efectividad en su enseñanza.* La investigación ha producido evidencia sobre la forma como cambia el conocimiento inicial a medida que la experiencia permite acrecentar el conocimiento sobre alumnos, profesores y los contextos de enseñanza. Sin embargo, aun cuando hay clara evidencia de la importancia que tiene en la eficiencia profesional el conocimiento de la disciplina o materias a enseñar es difícil decir exactamente cuánto debe saber un profesor principiante. Al respecto, se postulan cuatro dimensiones del conocimiento disciplinario que influyen en el modo de enseñar de un profesor, que a su vez tendrían que formar parte de los programas de formación de profesores. Estos son el contenido mismo de la disciplina, sus estructuras explicativas o los paradigmas que orientan la investigación en el campo de esa disciplina, la sintaxis o forma concreta como se generan nuevos conocimientos y finalmente, las creencias o conceptualizaciones que los profesores tienen con respecto a esa disciplina.

### **Conocimiento Pedagógico de la Disciplina.**

Entre los estudios sobre conocimiento de los profesores están los que exploran los procesos de cambio conceptual que ocurren como resultado del proceso de formación inicial de profesores. Gess-Newsome y Lederman (1993) diseñaron un programa para examinar y evaluar el proceso de cambio conceptual en los conocimientos de biología de jóvenes estudiantes de pedagogía (graduados en ciencias). El foco de atención fue lo que los autores denominaron el “conocimiento de la estructura de la disciplina (aportado por su formación anterior en ciencias) y el cambio que se produce en esta estructura durante el proceso de formación profesional incluyendo la práctica en el aula. Utilizando la técnica de mapas conceptuales los investigadores examinaron- las estructuras presentes al comienzo del programa de formación profesional, a medio camino y, finalmente, después de la experiencia de práctica. El programa de formación profesional de un año incluyó un curso de preparación específica para la enseñanza de las ciencias, dos cursos de ciencias propiamente tales y dos experiencias de terreno (trabajo en el aula en el primer cuarto y la práctica profesional en el tercer cuarto del año). Las principales constataciones del estudio indicaron que los estudiantes habían llegado al programa con un conocimiento fragmentario de la biología y sin una com-



preensión explícita o implícita de la estructura de la disciplina. Según lo mostraron las distintas formulaciones de mapas conceptuales anteriores al momento de la práctica los estudiantes modificaron su comprensión conceptual en función de lo que iban entendiendo serían los requerimientos para enseñar la biología; lograron una mayor integración conceptual e incluso elicitaban conceptos nuevos a raíz de su preocupación por responder a las orientaciones pedagógicas de la enseñanza de las ciencias, como por ejemplo, relacionados con el concepto de ciencia para todos y de ciencia relevante a las necesidades de la sociedad y de los alumnos. La experiencia de práctica de la enseñanza también produjo cambios en los mapas conceptuales de los jóvenes profesores; aunque se les hizo más difícil adecuar sus estructuras conceptuales a las necesidades de los alumnos debido a la atención que debían dispensar a la planificación y manejo del curso. Esta última capacidad es de más lento desarrollo, ocurriendo a medida que los profesores adquieren experiencia y se preocupan menos por los aspectos formales de manejo de la sala de clases.

Respondiendo a la preocupación por investigar cambios en la estructura de los conocimientos producidos por la experiencia, Barba y Rubell (1992) compararon dos grupos de profesores con mayor y menor nivel de conocimiento de la disciplina y mayor y menor experiencia profesional. Durante el estudio se observó a ambos grupos enseñando una unidad de geología y ciencia espacial; se les sometió a una sesión grupal de discusión evaluativa y se les aplicó tres instrumentos para medir sus capacidades mentales generales, su conocimiento 'declarado' de la disciplina y su capacidad de solucionar problemas. Los resultados de la comparación concordaron con los de otros estudios similares en que los profesores de más experiencia (los graduados en ciencias) poseen más conocimiento de la disciplina que los jóvenes (con menos formación universitaria en ciencias) y presentan mejor estructura conceptual con respecto al conocimiento declarado (comprensión de conceptos, uso de reglas/principios y resolución de problemas). Los autores del estudio sugirieron que estas diferencias no son sólo el producto de diferencias en la cantidad de conocimiento disciplinario de ambos grupos, sino que reflejan diferencias en el modo de procesar la información' que resultan de la experiencia de enseñar. El modo de procesar información de los novicios se basa fundamentalmente en la necesidad de añadir nuevos conocimientos a las estructuras existentes; mientras que el de los expertos revela mayor preocupación por refinar o hacer ajustes al conocimiento existente.

Entre las formas sugeridas para realizar la transformación de los conocimientos disciplinarios en conocimientos asumidos pedagógicamente están las '*representaciones*' (Shulman y sus colegas Wilson y Reichert, citados en McDiarmid, Ball y Anderson, 1989). Las representaciones se entienden como formas de expresar ideas sean como analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones o demostraciones que -tienen el fin de facilitar la comprensión de contenidos por parte de los alumnos. McDiarmid, Ball y Anderson (ibid.) indican que los tipos de representaciones usados por los profesores derivan de dos fuentes, una externa y otra interna. Las fuentes externas incluyen los materiales curriculares, talleres para profesores, experiencias personales sobre formas usadas por otros. Las fuentes internas provienen de la propia imaginación y creatividad del profesor: creación de unidades de enseñanza, materiales de trabajo, diseños pictóricos, preguntas, ejemplos etc. El desarrollo de un repertorio adecuado de representaciones es factor del tiempo y la experiencia; no puede lograrse de una vez por todas durante el período de formación.

Otro aspecto que se ha estudiado respecto al conocimiento pedagógico de la -disciplina es el relacionado con las "*convicciones*" que tienen los profesores acerca de su disciplina. Este concepto ha sido explicado por Grossman,

Wilson y Shulman como teniendo un fuerte elemento afectivo y evaluativo, aunque con base real discutible. Es muy distinta la clase que hace el profesor convencido que lo esencial en la enseñanza de la historia es la comunicación clara y exacta de los hechos, del que -piensa que lo esencial es el análisis interpretativo de los hechos. Grossman señala en el caso de dos profesores de literatura inglesa, la situación de uno que cree que el texto es lo central en la enseñanza de la crítica literaria y la de otra profesora que cree que lo fundamental en la interpretación es la respuesta subjetiva del lector al texto. Estas convicciones sobre la naturaleza de la disciplina parecen tener tanta fuerza como las que se tienen respecto a "como enseñar. Respecto a la importancia de considerarlas en el proceso de formación de profesores, Feimann-Nemser y Buchmann señalan que en relación al proceso de aprender a enseñar, no se puede suponer que la experiencia de primera mano y la formación universitaria encontrarán por sí mismos un acomodo adecuado. Sin un estímulo que motive a los profesores en formación a examinar sus convicciones y sus presunciones, se corre el peligro que estos profesores retengan sus creencias convencionales e incorporen la información nueva o las experiencias preocupantes al contexto de sus esquemas antiguos.

## REFERENCIAS:

- Barba, Robertta H. y Rubba, Peter A. (1992). *A Comparison of Preservice and Inservice Earth and Space Science Teachers' General Mental Abilities, Content Knowledge and Problem-Solving Skills*. *Journal of Research in Science Teaching* 29 (10) 1021.1035.
- Dewey, John (1933). *How We Think*. Nueva York: Heath and Company. Trad. *Cómo Pensamos*. Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 1989.
- Feiman-Nemser, Sharon y Floden, Robert E. (1986). *The Culture of Teaching*. En: Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*.
- Gess-Newsom J. and Ledermann (1993). *Preservice Biology teachers' Knowledge Structure as a Function of Professional Teacher Education: A Year Long Assessment*. *Science Education* 77(1), 25-45.
- Grossman, Pamela L., Wilson, Suzanne M. y Shulman, Lee S. (1989). *Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching*. En: Reynolds (Ed.) *Knowledge Base for Beginning Teachers*.
- McDiarmid, G. Williamson; Ball, Deborah Lowenberg y Anderson, Charles W. (1989). *Why Straying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Specific Pedagogy*. En Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teachers.. Contemporary Perspective*.
- Shulman, Lee S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-22.

## 4. CUADRO RESUMEN DE ESTÁNDARES MINEDUC, 2000

### FACETA A PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Criterio A-1	El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.
Criterio A-2	El nuevo profesor formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
Criterio A-3	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar.
Criterio A-4	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase.
Criterio A-5	El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.

### FACETA B CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Criterio B-1	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos.
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula
Criterio B-5	EL profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

**FACETA C ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS**

Criterio C-1	EL nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
Criterio C-2	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.
Criterio C-3	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
Criterio C-4	El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.
Criterio C-5	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

**FACETA D PROFESIONALISMO DOCENTE**

Criterio D-1	EL nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.
Criterio D-2	El futuro profesor o profesora auto-evalúa su eficacia en el logro de resultados
Criterio D-3	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
Criterio D-4	Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.
Criterio D-5	EL futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados
Criterio D-6	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.