



Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico

Emerging Theory in the Construction of Pedagogical Knowledge

*Victor Díaz Quero**

Resumen

Explicar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes, desde las perspectivas de su formación y experiencia constituyó el propósito de este trabajo. La naturaleza de la investigación refiere la subjetividad como fuente de conocimiento y componente dimensional de lo humano. El método utilizado fue la etnometodología para evidenciar la acción del hombre y de los significados que da a su propia actividad. Se seleccionaron (6) seis docentes de manera intencional, quienes participaron como sujetos que construyen y reconstruyen sus prácticas como instancia de la construcción de su saber. Los datos fueron obtenidos a través de la entrevista semiestructurada, con base en tres criterios: (a) grado de apertura. (b) grado de socialización y (c) área de interés. El análisis de esta información, permitió su organización en una red conceptual constituida por unidades de información, categorías, tipologías y conceptos integradores que logran configurar la teoría emergente a partir de la reflexión del docente, sobre y desde sus prácticas. Los resultados obtenidos revelan como uno de los principales hallazgos, la existencia en los docentes de un pensamiento disociado entre teoría y práctica y una teoría que define epistemológicamente al saber pedagógico como un proceso complejo y permanente.

Palabras clave: Saber pedagógico, etnometodología, teoría emergente.

Recibido: Enero 2004 • Aceptado: Abril 2004

* Profesor Titular de la UPEL. Miembro del Programa de Promoción del Investigador (PPI), del Ministerio de Ciencias y Tecnología. Premio a la Labor Investigativa UPEL – 2002. Correo electrónico: vdq@terra.com.ve.

Abstract

The purpose of this work is to explain the construction and reconstruction of teachers' pedagogical knowledge from the perspectives of their education and experience. The nature of the research refers to subjectivity as a source of knowledge and a dimensional component of humanness. An ethno-methodological approach was used to show human action and the meanings each one gives to his or her own activity. Six (6) teachers were selected intentionally; they participated as subjects that constructed and reconstructed their practices as an example of building knowledge. Data was obtained through a semi-structured interview based on three criteria: (a) degree of openness (b) degree of socialization and (c) area of interest. Analysis of this information allowed it to be organized into a conceptual network composed of information units, categories, typologies and integrating concepts that configure an emerging theory from the teachers' reflections about and based on their own practices. Results obtained reveal the main findings: the existence in teachers of dissociated thinking between theory and practice and a theory that defines pedagogical knowledge epistemologically as a complex and permanent process.

Key words: Pedagogical knowledge, ethno-methodology, emerging theory.

1. El saber pedagógico

¿Cómo se construye?

El término saber es de uso reciente en las publicaciones científicas. Estudios bibliométricos dan cuenta del uso de este vocablo y un boletín científico internacional indica que entre 1956 y 1961, ningún título de artículo científico utiliza el término saber. En 1962 un artículo; y 25 años más tarde, en 1987, registra 147 apariciones. Cinco años más tarde, en 1992, saber aparece 392 veces (Beillerot, 1998). Es posible que estas cifras no tengan ningún significado por sí solas, pero su uso por los autores muestra la tendencia por denominar algún hecho o proceso que puede ser de interés para la educación y para esta investigación.

El docente en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. Pero puede ser que el docente no reflexione sobre este proceso y menos desde su práctica y que acepte las rutinas como el método adecuado y/o que vea como normal lo que no es normal. Propiciar esa recuperación crítica que objetiva de alguna forma el saber pedagógico fue el interés de este estudio.

Para los propósitos de esta investigación, se asumió como definición preliminar del saber pedagógico: los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las in-

teracciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

Esta definición propuesta contiene tres entidades básicas: (a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c), procesual. La entidad cognitiva está referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber, las cuales pueden ser, las formales, en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares; en este caso, laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde los cuales se origina ese saber.

La entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre y del mundo, y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo.

La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios.

Ahora bien, esta realidad del docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola no ha sido estudiada de manera sistemática, amplia y suficiente en los escenarios educativos. Sin lugar a dudas es una situación que tiene que ser examinada como consecuencia de las implicaciones que tiene, entre algunas, en las siguientes áreas: (a) políticas de docencia del Estado, (b) programas de formación docente de las universidades, (c) ejercicio docente y práctica pedagógica en las instituciones educativas.

En consecuencia se está frente a un vacío teórico en relación con el estudio sobre la construcción del saber pedagógico de los docentes. Este hecho debe ser de interés para quienes investigan sobre los problemas de la educación; pues es evidente el protagonismo y la responsabilidad del docente en las diversas instancias donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo como factor importante en el desarrollo y progreso de la sociedad.

Una nueva perspectiva en la actuación docente, en relación con sus concepciones, prácticas y sus posibilidades de construcción y reconstrucción de su saber, plantea nuevas preguntas sobre este objeto de estudio, no discutidas, ni respondidas en la comunidad académica: ¿Cuál es la naturaleza sobre los saberes pedagógicos que poseen los docentes a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia en la práctica cotidiana del aula? ¿Cuáles son las condiciones asociadas a la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes? ¿Cómo se puede explicar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico desde la

perspectiva de los docentes, con referencia a su proceso de formación y práctica pedagógica? y ¿Qué implicaciones tiene esta nueva manera de investigar la generación del saber pedagógico en la formación y, especialmente en el desarrollo profesional con vista a la educación permanente?

2. Bases Teóricas

Esta investigación se fundamenta teóricamente desde una perspectiva epistemológica en las siguientes teorías: (a) Interaccionismo simbólico, (c) Pensamiento complejo y (c) Constructivismo.

2.1. El interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico subraya la naturaleza simbólica de la vida social ya que se deben considerar los significados sociales como un producto de las actividades en que los actores interactúan (Coulon, 1995). Las principales propuestas del interaccionismo simbólico son las siguientes:

1. El hombre vive inmerso en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de símbolos.
2. Gracias a esos símbolos “significantes” el hombre está capacitado para ponerse en el lugar del otro, porque comparte con él los mismos símbolos.
3. Se comparte una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de las acciones y permite predecir, en gran medida, el comportamiento de los otros sujetos.
4. Los símbolos y por extensión, el sentido y el valor que se les acuerda, no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos frente a los cuales el sujeto define su papel.
5. El pensamiento es el proceso por el cual se examinan potenciales soluciones bajo el ángulo de las ventajas e inconvenientes que el sujeto tendría con respecto a sus valores, para terminar haciendo una selección. Por tanto, un “acto” es una selección entre el “yo” y el “mi”, una sucesión de fases que finalmente cristalizan en un comportamiento único.

Estos cinco elementos constituyen la ruta inicial del interaccionismo simbólico, según el cual el auténtico conocimiento sociológico viene dado en la experiencia inmediata, en las interacciones cotidianas, a través del sentido que los actores asignan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean.

El proceso de construcción del saber pedagógico se relaciona con estos cinco elementos anteriormente descritos. El docente comparte un ambiente simbólico y físico; así como, un contexto cultural y significado que él construye los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los demás integrantes de la comunidad.

La interacción se estudia por sí misma y ya no sólo como la manifestación de las estructuras sociales profundas de la sociedad y, además de insistir en el papel creativo que los actores juegan en la construcción de su vida cotidiana, se ocupa de los detalles de dicha construcción.

2.2. El pensamiento complejo

Es imposible conocer todo acerca del mundo como también aprehender sus múltiples transformaciones, pero aunque sea difícil el conocimiento de los problemas claves del mundo debe intentarse. El contexto en esta época, de todo conocimiento político, económico, antropológico y ecológico es el mundo mismo. Uno de los problemas que se plantea es como adquirir el acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas.

Este proceso requiere una reforma del pensamiento. El pensamiento que separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en sentido original del término *complexus*: lo que está tejido bien junto (Morin, 1999). Esta reforma del pensamiento está dirigida y tiene una implicación evidente con la educación. Son los sistemas educativos las vías para iniciar este proceso de reforma que trascienda de la simplicidad a la complejidad.

Desde esta perspectiva el saber pedagógico se presenta como una elaboración del sujeto donde presenta una información organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; es decir, no se produce por acumulación de sucesos, sino la propia dinámica y complejidad de la actuación docente contribuye en ese proceso de elaboración del saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de sus componentes. No obstante, es a partir de las interacciones entre la historia del docente, prácticas, procesos de enseñanza y aprendizaje, expresiones intelectuales donde surge una nueva realidad, en este caso el saber pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su elaboración.

La fundamentación del pensamiento complejo se basa, en buena parte, en tres principios: (a) el dialógico, (b) el de recursión y (c) el hologramático (Morin, 1990). El dialógico une dos principios o nociones antagonistas que, aparentemente debieran rechazarse entre sí, pero que son indisolubles para comprender una misma realidad. El problema es unir nociones antagónicas para pensar los procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la vida y de la historia humana. El orden y el desorden pueden ser concebidos en términos dialógicos; es decir antagónicos, uno suprime al otro, pero, al mismo tiempo, en ciertos casos colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. Desde esta concepción es importante considerar la teoría y la práctica, no como elementos separados, sino complementarios y que deben interactuar en la formación del docente y su ejercicio profesional. La práctica es la instancia de validación de la teoría.

El principio de recursión organizacional va más allá del principio de la retroacción, él supera la noción de regulación por aquella de autoproducción y autoorganización. Es un bucle generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causas de lo que los produce. Las personas producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto que un todo emergente, produce la humanidad de estas personas y les aporta el lenguaje y la cultura. El saber pedagógico como proceso se estudia en un contexto, donde se producen mediaciones, interacciones e intercambio de símbolos y significados, y ese saber como expresión de un resultado pasa a formar parte de ese contexto. El saber una vez producido se convierte en productor del proceso que va a continuar. El saber pedagógico es producto y productor. Se rompe así con la idea lineal de causa - efecto.

El principio hologramático pone en evidencia esa aparente paradoja de ciertos sistemas en los cuales no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte: la totalidad del patrimonio genético está en cada célula individual. De la misma manera, el individuo es una parte de la sociedad, pero la sociedad está presente en cada individuo, a través del lenguaje, la cultura, las normas. La idea del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo. Con este principio se sustenta el hecho de estudiar en docentes particulares el saber pedagógico como fenómeno general, entonces se puede enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes en un mismo proceso productor de conocimientos.

El saber pedagógico es, entonces, teoría y práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría; esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente. En este caso, los productos pueden transformarse en nuevo efectos de ese proceso identificado como saber pedagógico y a partir de docentes particulares, seleccionados en muestras intencionales, se puede estudiar el saber pedagógico como elaboración superior y general por la correspondencia entre el todo y las partes.

Este pensamiento complejo contribuye a explicar la naturaleza del saber pedagógico pues le permite ordenar/desordenar/reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios. El saber pedagógico como entidad compleja que es, se desarrolla, se reproduce y se regenera él mismo, tal como lo hacen los seres vivos a partir de los contextos y de las condiciones personales y profesionales de los actores; es decir, los docentes.

2.3. El constructivismo

El constructivismo más que una teoría del aprendizaje es un enfoque epistémico; por tanto, para efectos de esta investigación se asumirá para explicar la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de construcción del conocimiento. Es este sentido, el constructivismo es compartido por teorías psicológicas entre las que se encuentran las teorías del desarrollo y del

aprendizaje; empero su finalidad no es explicar el desarrollo o el aprendizaje, sino configurar un esquema orientado a analizar, explicar y comprender los procesos de construcción del saber. Ante esta consideración de postura epistémica, se presentan los argumentos de los autores que dan cuenta de esta concepción.

Este enfoque tiene sus raíces en la epistemología de la tradición interpretativa que se centra en la importancia del significado construido por las personas en su intento de dar sentido al mundo. Por tanto, el sentido que se da a cualquier hecho es visto como algo dependiente, no solo de la situación en sí misma, sino también de los propósitos y de los procesos de construcción activa del significado por parte de la persona (Driver y Oldham, 1997).

Las construcciones realizadas se conciben como modelos provisionales, puestos a prueba continuamente, por confrontación con la experiencia y, si es necesario modificados. Esta línea de pensamiento se ocupa de las intenciones, creencias y emociones de las personas, así como de su conceptualización, y reconoce la influencia que la experiencia previa tiene en la forma como se perciben e interpretan los fenómenos.

El constructivismo, como enfoque del conocimiento debe considerar tres problemas fundamentales: (a) cómo se produce el conocimiento y cómo cambia, (b) cómo se produce el acuerdo con la realidad y (c) cómo se produce el acuerdo entre los sujetos -la intersubjetividad- y como es posible la comunicación.

El constructivismo parte del concepto de la construcción para explicar la manera como las personas adquieren el conocimiento; se refiere, entonces, tanto a los procesos de adquisición del conocimiento, como a sus resultados y a la manera como esos resultados se conservan o guardan.

Los conocimientos adquiridos no es una acumulación de experiencias de aprendizaje que aumentan cuantitativamente el repertorio del saber como se explica en los últimos tiempos. Como la construcción del conocimiento es una reestructuración permanente del conocimiento ya construido, la analogía empleada por el constructivismo es la elaboración de redes conceptuales para tratar de definir la acumulación progresiva del conocimiento. Estas redes hacen que las posibilidades de interrelación entre los conceptos tengan múltiples posibilidades que se pueden incrementar en la medida en que se construyen más nexos entre los conocimientos adquiridos.

De acuerdo con este cuerpo teórico el saber pedagógico se presenta como una construcción propia dentro del sujeto, que lleva a cabo como resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas y el contexto cultural y social de manera activa y participativa, que le permite organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información que de diversas fuentes recibe.

3. ¿Cómo acercarse a la realidad?

Se trabajó con la etnometodología para significar las prácticas de los docentes. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de las estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Estos hechos y prácticas sociales escribe Ritzer (1993), son vistos por Garfinkel, creador de la etnometodología, como el resultado del esfuerzo concertado de las personas en su vida diaria, procedimientos, métodos y prácticas que son utilizados, los cuales se construyen en todas partes mediante el esfuerzo de los miembros, sin interrupción ni posibilidad de ocultarlos o negociarlos y sostiene que las personas no pueden evitar el uso de etnométodos en su vida cotidiana.

3.1. Unidades de información

Desde la referencia de los propósitos del estudio se definieron las siguientes unidades de Información (Cuadro 1), las cuáles orientaron el uso de la técnica de la entrevista.

Cuadro 1
Unidades de información, definición y categorías iniciales del saber pedagógico

Unidades de información	Definición	Categorías
Naturaleza del saber	Esencia del saber en cuanto a su ser y como se revela ante el sujeto.	Concepción del saber Saber teórico Saber práctico Saber reflexivo
Atributos del saber	Propiedades del saber que se evidencian en la conversación de los sujetos de investigación	Consistencia Pertinencia
Contextos de construcción del saber	Entorno histórico, social, político y cultural limitado por el tiempo y el espacio donde se produce el saber.	Académico Laboral Familiar Cotidiano
Consolidación del saber	Identidad del saber. Saber propio. Instancia de apropiación del saber	Revelación del saber Preservación

3.2. Sujetos de investigación

Los sujetos de investigación estuvieron representados por seis (6) docentes seleccionados de manera intencional, de acuerdo con la opción intensiva expuesta por Patton (citado en Martínez, 1998), la cual “Estudia casos muy ricos de información, que manifiestan un fenómeno interesante, pero en forma extrema, como los buenos o malos estudiantes”; también se definió un perfil que respondió a los siguientes criterios: (a) docentes activos, (b) con título o sin título de licenciado o profesor, (c) con y sin progresos académicos y profesionales trascendentes, (d) Más de 10 años de servicio, (e) localizados en diferentes sitios de trabajo y (f) Interesados en los propósitos de la investigación.

3.3. Procedimiento para obtener la información

La recolección de los datos implicó una base teórica, lo cual significó que el investigador, de acuerdo con el criterio de Córdoba, González y Bermúdez (1998), tuviera presente los contextos referenciales y en este caso, partiendo del postulado ontológico del objeto de estudio, se asumió el contexto de descubrimiento el cual está relacionado con el surgimiento de hipótesis, supuestos o preguntas en el desarrollo del trabajo investigativo y aún después de realizado. Vista esta decisión teórica en el trabajo de campo para obtener la información se utilizó la entrevista

El tipo de entrevista fue semiestructurada, y se aplicó un guión, previamente elaborado, el cual se orientó por las unidades de información, aunque también se prestó atención a información emergente o espontánea. Las preguntas fueron iguales, en gran parte, para los seis sujetos de estudio con el objeto de comparar la información recogida. Se buscó que la persona entrevistada reconstruyera su experiencia.

4. Significados del saber pedagógico desde las referencias de los docentes

4.1. Naturaleza del saber

La naturaleza del saber está referida a la esencia del saber en cuanto a su ser y como se revela ante el sujeto. Los saberes de la vida cotidiana, del mundo mágico, simbólico, religioso forman parte de la pluralidad del saber (Ruiz, 1997), y a este saber, como construcción del sujeto, se le pueden asignar diferentes significados en el discurso: saber práctico, saber reflexivo, saber hacer, saber actuar (Wulf, 1999); es decir, se tiene una concepción amplia de la cual está asociada a los contextos donde de construcción del saber.

En esta unidad de información se examinaron los datos referidos al saber en cuanto a su naturaleza; es decir, al ser del saber y a las entidades que lo conforman. En este sentido, se consideraron las siguientes categorías: (a) concepción del saber, (b) saber teórico, (c) saber práctico y (d) saber reflexivo. Es importante

señalar que el saber no existe sin una práctica discursiva y toda práctica puede definirse por el saber que forma (Foucault, 1997).

4.1.1. Concepción del saber

La experiencia de los sujetos investigados, sus teorías personales de la vida y del trabajo, conforman una concepción del saber muy particular pero lo más importante, para el propósito de esta investigación, es la noción del saber como objeto de conocimiento de cada docente.

Vistos y analizados los datos en relación con la categoría “concepción del saber” se revela que en los sujetos de investigación subyacen las siguientes concepciones: (a) el saber como asociación de experiencias múltiples (b) el saber como conocimiento concreto internalizado (c) el saber como capacidad de conocimiento, (d) el saber como construcción permanente desde múltiples referencias y (e) el saber es más profundo conocer. De estas concepciones emerge la **diversidad en la concepción del saber** como un concepto integrador que se debe considerar en la elaboración teórica del saber pedagógico. La diversidad personal y cultural es consustancial al ser humano y contribuye a su enriquecimiento: existen diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir. Esta diversidad enriquece la esencial similitud que tienen todos los seres humanos.

4.1.2. Saber teórico

De acuerdo con los argumentos presentados por los docentes en relación con el saber teórico, desde visión la personal y profesional la aproximación a la construcción del saber se asume como: (a) saber académico, instituido y legitimado (b) discurso escrito (c) conocimiento de una teoría y (d) ideal o abstracción.

Vistos estos criterios surge como concepto integrador **construcción abstracta legitimada académicamente**. El saber que se construye se legitima en la academia. Los colectivos pedagógicos, en parte, se constituyen en agentes legitimadores de este saber, que es aceptado, compartido y reconocido y, que podrá ser preservado a través de producciones escritas, orales o digitales.

4.1.3. Saber práctico

En relación con esta categoría referida al saber hacer, aplicaciones, al saber implícito y a las elaboraciones del docente desde su particular sentido, se evidenciaron importantes representaciones en los datos obtenidos. Se encontraron situaciones donde se identifica la capacidad para aplicar un saber teórico o la capacidad para generar respuesta sin un referente previo.

En esta categoría, visto el análisis e interpretación de los datos y desde el supuesto que la práctica es la instancia de validación de la teoría, el saber es asumido por los docentes que participaron en la investigación como (a) derivado de la ex-

perencia cotidiana, (b) aplicación del saber teórico, (c) instancia para construir conocimientos y (d) consolidado por la experiencia.

Desde esta perspectiva surgen los **saberes experienciales, aplicables y demostrables**. Uno de los núcleos generadores, de nuevos conocimientos en el docente, es la práctica la cual se convierte en una instancia en la construcción del saber. La vida cotidiana de los docentes dependen, en gran parte, del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. Las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula activan sus recursos intelectuales: conceptos, teorías, creencias, valores, procedimientos, rutinas. La práctica se convierte en un elemento imprescindible en la actuación y formación del docente, no sólo por lo que tiene de aplicación, sino como generadora de teoría.

4.1.4. Saber reflexivo

Así como el docente posee una concepción del saber, desde la dimensión teórica y práctica, también posee un saber reflexivo que se recupera o construye desde la conciencia y del cual es importante conocer cómo se manifiesta en su discurso pedagógico. La reflexión personal y colectiva es vista como uno de los procesos importantes en su desarrollo profesional, pues, le permite analizar, reconstruir su práctica e interrogarse sobre su trabajo personal y profesional.

En atención a las ideas expuestas en estos relatos, el saber reflexivo es percibido por los docentes, como: (a) saberes autoconstruidos y no socializados (b) conciencia sobre el saber y (c) reflexión sobre la práctica.

Desde esta percepción emerge el concepto integrador: **resignificación de la experiencia para orientar la acción**. En esta perspectiva la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante dos fenómenos simultáneos: (a) reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La situación así concebida conduce a que los profesores redefinan la situación problemática donde se encuentran, ya sea en atención a características de la situación antes ignoradas, o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas y (b) reconstruirse a sí mismos como docentes y este proceso conduce a tomar conciencia de las formas en que estructuran conocimientos, afectos y estrategias de actuación.

4.2. Atributos del saber

¿Se han interrogado los docentes sobre los atributos del saber? ¿Tendrán noción sobre la consistencia de ellos; la significación que tienen en la vida personal y profesional y la pertinencia en los diversos contextos donde se interactúa? En esta unidad de información se agruparon los datos que tratan de las cualidades del saber, propiedades que se revelan en el discurso y/o conversación con los sujetos de investigación. Los atributos se agruparon a partir de dos categorías: (a) consistencia y (c) pertinencia.

4.2.1. Consistencia del saber

En relación con la consistencia del saber: solidez y coherencia entre sus componentes, los datos obtenidos presentaron signos importantes para el análisis de esta categoría. En este sentido, es importante tener presente que “la experimentación y la práctica consecuente se constituyen en medios fundamentales para construir el saber el cual se hace más sólido en la medida que se ratifica con la experiencia” (Mendoza, 1995, 129).

La consistencia del saber como atributo y considerados los relatos de los docentes, se puede asumir desde tres puntos de vista: (a) mediado socialmente (b) asociado a autoridad académica y (c) consolidado por la experiencia, de los cuales emerge la **legitimación por autoridad, socialización y experiencia** como concepto integrador. La mediación como un proceso intencional se produce durante las múltiples interacciones que se dan en la vida social del docente y de acuerdo con Mendoza (1995), la experiencia contribuye a la solidez del saber. Estos dos componentes son definidores de la consistencia del saber.

4.2.2. Pertinencia del saber

La pertinencia es la correspondencia entre el saber y su uso; es decir, relacionar uso y aplicación porque en algunos casos se presentan signos que indican que lo que sabemos no resuelve ni se corresponde con las necesidades y/o demandas de la realidad.

De acuerdo con los datos obtenidos la pertinencia del saber, se orienta por las siguientes tipologías: (a) los contextos de uso y (b) la versatilidad del saber; de las cuales surgen las **opciones de aplicabilidad del saber**; es decir las posibilidades que tiene el sujeto de hacer uso del saber en un contexto determinado. La pertinencia y la consistencia son categorías que se complementan cuando se analizan los atributos del saber.

4.3. Contextos de construcción del saber

Los contextos comprenden el entorno donde se desarrolla el proceso de construcción del saber. En este sentido los datos se analizaron desde las siguientes referencias contextuales: (a) contexto académico, (b) contexto laboral, (c) vida familiar y (d) cotidianidad. Estas referencias se relacionan como realidades dinámicas y complejas.

4.3.1. Contexto académico

En esta categoría se ubican los saberes pedagógicos que se pueden construir en la organización escolarizada formal, orientada por un currículo oficial y que conduce a un grado académico.

Desde la categoría del contexto académico, visto a través del discurso donde el sujeto construye su mundo como objeto y se construye a sí mismo (Lozano, 1999), la construcción del saber pedagógico puede ser por: (a) modelamiento docente, (b) organización básica del saber y (c) impacto pedagógico. De estas tipologías emergen **saberes mediados por un currículo con impacto en la realidad** como concepto integrador de la importancia de la influencia del contexto académico, lo cual está asociado con las concepciones y modelos de formación docente.

4.3.2. Contexto laboral

En el lugar de trabajo del docente se producen múltiples interacciones, acciones, omisiones que dan cuenta de un proceso no sistemático, pero sí útil cuando se examina la construcción del saber. En esta categoría se incluyen los espacios de la institución docente y otros lugares, fuera de ella, donde se cumplen actividades relacionadas con el trabajo profesional.

En este contexto laboral, con sus diversidad referencias, la construcción del saber se presenta en tres planos: (a) uno construido por su experiencia de la vida cotidiana de cada docente, que comprende la mayor parte de su quehacer, (b) otro por la formación teórica escolarizada y no escolarizada lograda en otros contextos y (c) por la dinámicas propia de la intersubjetividad que se construye entre y desde los docentes en las organizaciones educativas donde ejercen su actividad profesional con tradiciones significativas.

Vistas estas consideraciones, entonces, desde la perspectiva de la realidad laboral, entendida como una entidad dinámica, el saber se presenta ante los docentes: (a) orientado por el trabajo colaborativo (b) referenciados por la tradición y las rutinas, en lo cual subyacen los **saberes práctico pedagógicos institucionalizados**. La institución escolar posee una estructura organizativa que influye directamente en la actuación del profesor; por una parte como miembro de la comunidad, desarrolla un proyecto educativo, que afecta tanto su actuación en el aula como a la propia institución; y por otra parte como un elemento más de la organización se inscribe dentro de una estructura de relaciones. De este modo, el docente se encuentra simultáneamente dependiendo de ciertas instancias que afectan a su relación de trabajo con sus pares a la vez que está investido profesionalmente de una determinada autoridad que debe ejercer con el grupo de alumnos tanto en el aula como fuera de ella (Tejada, 2000).

El trabajo en equipo permite confrontar saberes entre los demás docentes que participan en la actividad profesional compartir rutinas y experiencias que la práctica y uso legitiman institucionalizando saberes que serán utilizados en sus labores pedagógicas cotidianas. En este proceso es importante destacar el valor de la intersubjetividad como instancia en la construcción de saberes.

4.3.3. Contexto familiar

La sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva y comprenderla e interpretarla pasa por esos dos aspectos y dentro de ella la familia como centro del desarrollo social también expone esos planos subjetivo-objetivo. El sujeto nace con una predisposición hacia la sociabilidad, y luego llega a ser miembro de la sociedad. Por tanto, en la vida de cada persona existe una secuencia temporal, en cuyo curso el sujeto es inducido a participar en su dialéctica (Berger y Luckmann, 1968).

¿Cómo influye la vida familiar en la construcción del saber?

Visto qué una de las entidades que conforman el saber pedagógico es la entidad afectiva, constituida por sentimientos, afectos y valores, entonces, la vida familiar como instancia en la conformación de ese saber puede ser definida por: (a) los valores y (b) la socialización primaria del cual emerge el concepto integrador **saberes y valores fundantes** como explicación de las primeras influencias e instancias en la formación del saber pedagógico del docente. Los primeros valores, afectivos, espirituales y la socialización primaria se dan en la familia. La socialización introduce al sujeto en la sociedad y supone la adquisición de hábitos, normas y comportamientos. El proceso de socialización primaria es vivencial y emocional, es la base de la identidad y a partir de ella se producen valores primarios y socializados que van a formar parte de las entidades del saber pedagógico.

4.3.4. Cotidianidad

Diversos relatos de docentes que participaron como sujetos de investigación reportan la influencia de la cotidianidad en la formación de su saber. Se trata del mundo diario de intercambios, interacciones, simbolizaciones y significados en los cuales participan consciente o inconscientemente los docentes. La vida cotidiana tiene su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus peticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos (Kosik, 1976).

Ahora bien, ¿Dónde se presentan, despliegan y desarrollan esos intercambios cotidianos para que puedan contribuir en la formación del saber pedagógico de los docentes? La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo compartido con otros y esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades. No se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros (Berger y Luckman, 1968); por consiguiente, en los distintos contextos donde se desenvuelve la vida del docente: académico, laboral y familiar, están presentes las condiciones básicas de interactuar y comunicarse de manera continua. En los intercambios cotidianos se parte del reconocimiento de la presencia del otro.

La cotidianidad puede ser examinada a través de una de las entidades del saber pedagógico, en este caso la procesual y, en este sentido, la construcción del saber desde la referencia de esta categoría se puede determinar a través de las si-

guientes tipologías: (a) por el proceso continuo de interacción y (b) por el pensamiento y la acción.

Desde esta visión emergen los **significados construidos y compartidos que influyen en la vida social** como concepto que integra las tipologías derivadas de la cotidianidad como categoría de trabajo. Los conceptos cotidianos cambian con más lentitud que los científicos aunque los dos tiene un proceso de evolución conceptual (Porlán, 1995). Los cambios en los saberes especializados se debe a la existencia de procesos de investigación, publicaciones científicas y escenarios que ejercen una selección intelectual; por el contrario la poca variación de los esquemas cotidianos se debe, en parte a que no tienen selección crítica, circula sin limitaciones y no tiene funciones especializadas, a esto se agrega que posee unas condiciones ecológicas de vida muy estables y un ritmo de evolución muy lenta.

En conclusión los contextos adquieren la condición de transversalidad en la construcción del saber pedagógico; es decir tienen influencia y/o están presentes en los momentos de su elaboración; no obstante, en determinadas situaciones, uno será más dominante que otro, lo que permite hacer un balance, vista la lectura de los datos, sobre la dominancia de ellos, de manera colectiva o individual.

De la lectura de los datos pueden surgir, y surgirán otras visiones que estarán asociadas a las concepciones y sistemas de representación de los lectores y que se evidencia en la subjetividad como fuente de conocimiento y componente dimensional de lo humano; la acción del hombre, su actuar y los significados que da la propia actividad; al mismo tiempo, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Córdoba, González y Bermúdez, 1998; Martínez, 1998).

La visión del otro conduce a la intersubjetividad, instancia que enriquece, con otras opiniones e interpretaciones las concepciones particulares de uno como sujeto individual para lograr una construcción más elaborado con mayor significación colectiva.

4.4. Consolidación del saber

Cuando existe una apropiación del saber, identidad con el saber mismo, saber propio, conciencia del saber; es decir metacognición, se está en presencia de la consolidación del saber. El saber se transmite y se consolida por sucesivas experiencias que se inician en la niñez. La consolidación de saberes y prácticas ocurre por obra de la socialización, entendida como un proceso que acompaña toda la vida de la persona (Mendoza, 1995). Esta unidad de información se examinó mediante las categorías: (a) revelación del saber y (b) preservación del saber.

4.4.1. Construcción del saber

Aunque en todas las categorías examinadas anteriormente se evidencia un proceso de construcción del saber, en este apartado se trató de organizar como se revela ante el docente está acción, esté consciente o no, y cómo percibe esa construcción el investigador en el interrogatorio de los datos. Se está en presencia de un proceso y al examinar los argumentos expuestos en parte de los relatos de los docentes se encuentra que dan cuenta de eventos, tiempos, intenciones, avances, retrocesos, organización, interés, necesidad como instancias que suceden en distinto orden en ese proceso de elaboración que opera dentro del sujeto.

Vistas las anteriores consideraciones el saber pedagógico se presenta como una construcción propia dentro del sujeto producto de las interacciones entre sus disposiciones internas y los contextos y es a través de las sucesivas elaboraciones y reelaboraciones cómo que puede convertirse en una opción para la recuperación, por parte del investigador, del proceso de construcción y reconstrucción del saber como entidad compleja y dinámica De ahí que pueda afirmarse que los docentes asumen la construcción del saber como: (a) proceso complejo, (b) construcción propia y (c) autoorganización. Estas tipologías se integran en la **subjetividad e intersubjetividad del saber**. El saber se presenta como una elaboración del sujeto donde revela una información organizada y sistematizada.

4.4.2. Preservación del saber

Esta categoría trata sobre cómo el sujeto resguarda el saber y las evidencias que se expresan en sus manifestaciones de la vida cotidiana a través de múltiples interacciones y de la multirreferencialidad del saber expresadas en el saber, saber hacer, saber sentir, tal cómo se presenta en los siguientes relatos:

De manera que la preservación del saber desde los datos suministrados por los docentes puede ser vista desde: (a) la multireferencialidad del saber y (b) como saber institucionalizado. A partir de estas dos tipologías la **arqueología del saber** adquiere una condición conceptual integradora. El saber se puede considerar desde: la práctica discursiva del objeto; como referencia espacial donde el sujeto hablará del objeto y como campo de relaciones donde los conceptos aparecen (Foucault, 1997). La arqueología dará cuenta de las multireferencias del saber y de su institucionalización.

La lógica para teorizar se configuró en un ir y venir de categorías, tipologías, conceptos integradores que se confrontan con los datos, la teoría expuesta y los conocimientos en escribir, corregir y volver a escribir nuevas ideas; dejarlas y retomadas en un sostenido esfuerzo interpretativo que al final se convierte en una ruta cognitiva. El desarrollo de una construcción teórica que emerja de los datos, no es producto del azar, se trata de ver el todo, las partes y el contexto al mismo tiempo. Este proceso fue el que permitió elaborar la red conceptual (Gráfico 1) y aproximarse a una teorización sobre el saber pedagógico.

Gráfico 1
Construcción teórica del saber pedagógico

Unidades de información	→	Categorías	→	Conceptos integradores	→	Teoría emergente
↓		↓		↓		
Naturaleza del saber	→	Concepción del saber	→	Diversidad en la concepción del saber		↓ La construcción del saber pedagógico, como entidad compleja y dinámica, debe partir de la diversidad en sus concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de construcción y legitimación del saber. La reflexión lo resignifica y la socialización lo hace consistente. Los contextos contribuyen en su configuración y lo cotidiano con su multipresencia en la vida social origina, un saber que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo.
		Saber teórico	→	Construcción abstracta legitimada académicamente		
		Saber práctico	→	Saberes experienciales, aplicables y demostrables	→	
		Saber reflexivo	→	Resignificación de la experiencia para orientar la acción		
Atributos del saber	→	Consistencia	→	Legitimación por autoridad, socialización y experiencia	→	
		Pertinencia	→	Opciones de aplicabilidad del saber		
Contextos de construcción del saber	→	Académico	→	Saberes mediados por un currículo con impacto en la realidad		
		Laboral	→	Saberes práctico pedagógico institucionalizados	→	
		Familiar	→	Saberes y valores fundantes		
		Cotidiano	→	Significados construidos y compartidos que influyen en la vida social	→	
Consolidación del Saber	→	Construcción	→	Subjetividad e intersubjetividad del saber		
		Preservación		Arqueología del saber		

El Gráfico 1 presenta la construcción teórica saber pedagógico. Para teorizar se asumió el nivel de descripción endógena; es decir, generada desde adentro. La categorización y el análisis se desarrolló a partir de la propia información de los datos (Martínez, 1998), los cuales fueron analizados de acuerdo con los propósitos de la investigación.

La naturaleza del saber se analizó a través de cuatro categorías de trabajo: (a) concepción del saber, (b) saber teórico, (c) saber práctico y (d) saber reflexivo a través de los cuales surgieron un conjunto de tipologías asumidas como construcciones que se hacen a partir de los datos para luego volver a ellas; y constituyen un medio para reducir las diversidades y las complejidades de los fenómenos a un nivel general y coherente (Estany, 1993).

Las tipologías revelan un saber orientado por la asociación de experiencias múltiples; un conocimiento concreto internalizado que se construye desde diversas referencias y un saber considerado más profundo que conocer lo que evidencia que existe **diversidad en la concepción del saber**. La diversidad personal y cultural es consustancial al ser humano y contribuye a su enriquecimiento, pues, existen diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir. Existe una diversidad fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada uno. Esta diversidad se traduce en diferencia de intereses y expectativas, de elecciones sociales, de autonomía personal, de afectividad; expresivas, memorísticas, manuales, de características y ritmos del proceso de aprendizaje. Las diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en los contextos; por eso, es una realidad que lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme.

El saber teórico definido como un saber académico instituido, bien por el discurso escrito y/o el conocimiento de una teoría, es considerado insuficiente para resolver problemas, pero es aceptado como una **construcción abstracta legitimada**. Las tipologías construidas dan cuenta de una disociación entre teoría y práctica por parte de los docentes y es evidente la subestimación del saber teórico.

El saber construido por la experiencia y que consiste en la aplicación de un saber teórico demostrable en la práctica es una instancia para construir conocimientos y por consiguiente estos conocimientos socializados y legitimados se convierten en **saberes experienciales, aplicables y demostrables**. La importancia dada a la “práctica-práctica” por los docentes no significa que no dispongan de una teoría personal que explique la práctica que desarrollan, pero generalmente no están conscientes de su existencia.

Estos saberes se manifiestan como principios de acción. Son el tipo de concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte papel socializador y orientan la conducta profesional. Se expresan con más claridad en las situaciones de diagnóstico de los problemas y conflictos que se dan en el aula. Estos saberes no mantienen un alto grado de organización interna ya

que, epistemológicamente hablando, pertenecen al conocimiento “de sentido común” (Porlán y Rivero, 1998).

Los saberes autoconstruidos y no socializados y la baja conciencia sobre el saber reflexivo dan cuenta sobre esta instancia en la construcción del saber pedagógico y desde la cual emerge la **resignificación de la experiencia para orientar la acción**. Entendida las acciones como las cosas que la gente hace, pero no todas las cosas que la gente hace son acciones (Van Dijk, 2000), pues, lo distintivo de la acción es la intencionalidad. Reflexionar es tomar conciencia del mundo de experiencias, valores e intercambios, afectos, intereses sociales y escenarios políticos (Gimeno y Pérez 2000).

La consistencia y la pertinencia son dos categorías que permiten examinar los atributos del saber. La consistencia y/o solidez del saber está asociada con la mediación social, a la autoridad académica y a la consolidación por la experiencia. Permanentes situaciones de mediación y múltiples experiencias en diversos contextos son las condiciones que contribuyen en la construcción del saber desde la perspectiva de su consistencia y que originan una **legitimación por autoridad, socialización y experiencia**. El contexto de uso y su versatilidad orientarán sus opciones de aplicación para que sea un saber pertinente integrado en **opciones de aplicabilidad del saber**.

Los contextos donde se producen las elaboraciones en torno al saber tienen un comportamiento no equilibrado. El modelamiento docente y el bajo impacto pedagógico en la construcción del saber constituyen categorías orientadoras ante los **saberes mediados por un currículo con impacto** en la realidad que emergen como concepto integrador para definir el contexto académico.

Este impacto y la experiencia en la formación docente permiten afirmar que el modelo de formación docente de las universidades del país tiene relación, en gran parte, con la subestimación de la teoría por parte de los docentes y de la disociación entre teoría y práctica. En las instituciones de formación docente la articulación teoría-práctica es baja, pues, se introduce al estudiante en un discurso megalotórico de difícil comprensión (Bontá, 1997); a esto se agrega que los conocimientos, en general, los vinculados a las ciencias de la educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente “la teoría” (Porlán y Rivero, 1998).

El ambiente laboral, donde transcurren la mayor parte de las funciones y responsabilidades del docente, y que es un espacio dinámico y dialéctico, está identificado por los tipos de un trabajo colaborativo y por las referencias de la tradición y las rutinas que se integran por unos **saberes práctico pedagógico institucionalizados**. Se trata de compartir experiencias, responsabilidades, conocimientos, iniciativas, acuerdos y desacuerdos en un ambiente que, en muchos casos, es testigo de muchos años de la vida personal y profesional del docente.

Los primeros valores, afectivos, espirituales y la socialización primaria se dan en la familia. La socialización introduce al sujeto en la sociedad y supone la

adquisición de hábitos, normas y comportamientos. El proceso de socialización primaria más que un acto cognitivo, es vivencial y emocional, es la base de la identidad y a partir de ella se producen **saberes y valores fundantes** que forman parte de las entidades del saber pedagógico.

El mundo diario de intercambio, interacciones, simbolizaciones y significados en los cuales participan los docentes constituye un contexto de gran importancia en la construcción teórica del saber. Las tipologías construidas como (a) proceso de interacción y (b) pensamiento y acción del docente emerge el concepto integrador de **significados construidos y compartidos que influyen en la vida social**. El contexto cotidiano tiene una multipresencia en los diversos planos de la vida social del docente. La cotidianidad, más que una forma rutinaria de la existencia humana, es parte del conocimiento, que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo, a través de la captación de lo que en apariencia parece insignificante y le da sentido.

Lo cotidiano es innato a la existencia humana, organiza la vida día tras día, ahí se repiten actividades vitales; es decir, se organiza el tiempo; sin embargo, que la vida cotidiana tiene su propia existencia, su prudencia, su sabiduría y también sus expresiones. Ante esta situación, lo cotidiano pasa a ser una actividad inconsciente o un mecanismo irreflexivo de la forma de vivir; lo que aparece en la vida cotidiana ahí está, es y se le acepta así, no se cuestiona su origen o autenticidad. En lo cotidiano nada es inalcanzable, los propósitos son posibles de cumplir, no se ve más allá de lo inmediato, lo familiar, lo privado, lo repetitivo y, cuando va más allá, cuando se enfrenta al otro uno, completamente opuesto al cotidiano, se revela entonces la verdad de cada uno (Zizumbo, 2003).

La vida diaria de la escuela está marcada por la cotidianidad que pasa a formar parte de un currículo oculto que forma parte de la actuación pedagógica del docente y de su saber. Las rutinas, prácticas, ceremonias, instrucciones producen un conocimiento que se origina en ese mundo cotidiano y se valida día a día en la múltiples interacciones que se dan en la red social y cultural de la cual forma parte la escuela.

La consolidación del saber se revela como un proceso complejo que se produce por una construcción propia dentro del sujeto. Cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y no los puede recibir contruidos de otros. La construcción del conocimiento es una tarea que tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizado por él mismo, aunque este proceso pueda ser facilitado por otros a través de la mediación (Delval, 1997), este proceso complejo, propio del sujeto, conduce a la **subjetividad e intersubjetividad del saber**.

La preservación está dada por la multireferencialidad del saber; es decir, las múltiples referencias que de él se originan para conocerlo y acercarse y apropiarse de sus componentes y el saber institucionalizado que se expresa en una presencia del saber construido observable en publicaciones u otro tipo de ediciones y compartidos en diversos escenarios donde la discursividad objetiva el saber. De esta preservación da cuenta la **arqueología del saber**.

Esta red de conceptos permite la constitución de un proceso de teorización que consiste en un ir y venir reflexivo entre datos, unidades de información, categorías, tipologías y conceptos integradores que permite aproximarse a una teoría emergente que entiende la construcción del saber pedagógico como proceso complejo, que debe partir de la diversidad en sus concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de legitimación del saber. La reflexión lo resignifica y la socialización lo hace consistente. Los contextos contribuyen en su configuración y lo cotidiano, con su multipresencia en la vida social, origina un saber que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo.

5. Verdades provisionales

Las conclusiones de esta investigación constituyen verdades provisionales, que serán sustituidas o mejoradas por otras también con condiciones de provisionalidad. El proceso investigativo estuvo dirigido a responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es la naturaleza de los saberes pedagógicos que poseen los docentes a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia en la práctica cotidiana del aula? ¿Cuáles son las condiciones asociadas a la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes? ¿Cómo se puede explicar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico desde la perspectiva de los docentes, con referencia a su proceso de formación y práctica pedagógica? y ¿Qué implicaciones tiene esta nueva manera de investigar o ahondar en la generación del saber pedagógico en la formación y, especialmente en el desarrollo profesional con vista a la educación permanente?

Intento de resolver el vacío teórico

Los saberes pedagógicos que poseen los docentes a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia, vistos los resultados del proceso investigativo, se caracterizan por lo siguiente:

1. Diversidad en la concepción del saber como producto de la asociación de experiencias múltiples, por la capacidad de conocimiento que posee el docente y por la construcción permanente desde diversas referencias. La diversidad personal y cultural es consustancial al ser humano y contribuye a su enriquecimiento: existen diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir. Esta diversidad enriquece la esencial similitud que tienen todos los seres humanos.
2. Construcción académica legitimada, derivada de un saber académico instituido, bien por el conocimiento de una teoría y/o la existencia de un discurso teórico escrito, que los docentes consideran insuficiente para resolver problemas. Éste es el tipo de saber teórico que subyace en los docentes y del cual es evidente la subestimación que se tiene para resolver los asuntos de la práctica pedagógica y de la actuación académica en general.
3. Producción de saberes a partir de la práctica que tienen su explicación en la experiencia como instancia de producción de conocimientos; en la aplicación de un saber teórico y, que estos saberes son demostrables en la práctica.

Se privilegia la práctica, en relación con la teoría como una característica distintiva del saber pedagógico y esta entidad de la “práctica-práctica” se revela como orientadora en la actuación pedagógica.

4. Resignificación de la experiencia para orientar la acción mediante. saberes autoconstruidos y no socializados. Es de destacar la poca conciencia que se tiene sobre el saber reflexivo. La reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que se da mediante formas: (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción; lo que conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando nuevo significado a las características conocidas; (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

Las condiciones asociadas a la construcción y reconstrucción del saber, en parte, se orientan por las siguientes acciones ubicadas en los contextos:

1. Un proceso caracterizado por el modelamiento docente, la organización del saber y la influencia de la formación pedagógica, que dan como resultado unos saberes mediados por un currículo con impacto en la realidad que tienen su explicación en modelos de formación docente que definen el contexto académico.
2. El contexto laboral, donde desarrollan o desarrollaron su ejercicio profesional los docentes, está referenciado por la tradición y las rutinas, donde la *zona de comodidad*; es decir, la actuación en un área en la que se siente confianza y seguridad, que es protegida por los actores. El trabajo colaborativo es un componente visible y este contexto contribuye en la formación de saberes práctico-pedagógico institucionalizados.
3. Los valores básicos que se cultivan desde los primeros años de la vida y el proceso de socialización primaria producen unos saberes y valores fundantes sobre los cuales se edifican los demás componentes del saber. En el contexto familiar se dan las primeras nociones de la vida social, los primeros encuentros con la escritura y lectura; así como las bases del futuro mundo de representaciones del sujeto.
4. Otra acción que merece la pena destacar son los significados construidos y compartidos que influyen en la vida social, mediante un proceso permanente de interacción, pensamiento y acción, propios del mundo cotidiano. El hombre vive inmerso en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo; él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de los símbolos (Coulon, 1995). Gracias a estos significados los docentes están capacitados para ponerse en el lugar del otro porque comparte los mismos símbolos que se reconstruyen en las redes de la vida social.

La construcción y reconstrucción del saber pedagógico, desde la perspectiva de los docentes con referencia a su proceso de formación y práctica pedagógica, tienen su explicación en:

1. Un proceso de formación definido por un impacto pedagógico que se evidencia en una disociación teoría práctica y, por consiguiente, una subestimación del saber teórico, que, en parte, tiene explicación en las instancias de formación docente inicial, porque se mantiene un modelo descontextuado, con una gran distancia entre el ser de las concepciones de formación y del deber ser de la realidad. En las instituciones de formación docente la articulación teoría práctica es baja.
2. En relación con la práctica pedagógica la actuación del docente, a medida que avanza el tiempo se hace repetitiva, cae en la rutina y, por ende, estimula el aprendizaje memorístico, mecanizado, sin significación y menos relevante; es decir, se cae en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen unos procesos y unas estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial (Díaz, 2001). El docente en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes cuando se enfrente a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto; pero puede ser que no reflexione sobre este proceso y menos desde su práctica y que entienda las rutinas como el método adecuado y/o que vea como normal lo que no es normal. Reflexionar sobre esa recuperación crítica que objetiva de alguna forma el saber pedagógico formó parte de las motivaciones de esta investigación.
3. En este proceso de construcción los saberes se legitiman por autoridad, socialización y experiencia. Los saberes construidos están mediados socialmente por las múltiples relaciones que se dan en la vida social, vista la institución escolar en dos direcciones: la primera, donde el docente hizo vida como estudiante y la segunda, donde ahora desarrolla su práctica pedagógica y vive su experiencia profesional. Son saberes asociados a la autoridad académica reconocida y aceptada por los demás miembros de la comunidad pedagógica y consolidados por la experiencia.
4. El saber construido, en y por cada docente, conduce a una subjetividad e intersubjetividad del saber. Esto se logra por un proceso complejo. La naturaleza humana del sujeto hace irrepetible ese saber. Ahora bien, ese saber se institucionaliza y se preserva en diversas entidades que se objetivan en discursos, dominios, obras escritas, producciones digitales; que dan cuenta de una multireferencialidad que podrá ser objeto de estudio de una arqueología del saber.

Las implicaciones de esta opción de investigar la generación del saber pedagógico en la formación docente y especialmente en el desarrollo profesional con vista a la educación permanente son las siguientes:

1. Las revelaciones de la investigación dan cuenta de un pensamiento disociado entre teoría-práctica en el saber pedagógico de los docentes que, en consecuencia, conduce a una subestimación del saber teórico. Esta revelación implica interrogar al modelo de formación docente vigente para buscar respuestas organizadas y sistematizadas que expliquen este hecho concreto y evidente, sin lugar a dudas, esto sería objeto de otra investigación; no obstante, podemos señalar que es necesario reflexionar sobre las tendencias y orientación en la formación docente y considerar los fundamentos básicos para una **pedagogía del saber** que coadyuve a resolver esta disociación.
2. Una amplia discusión sobre este objeto debe darse al interior de universidades e instituciones de formación docente para conformar un estatuto que oriente la elaboración de esta pedagogía. Ante una concepción acumulativa del conocimiento, derivada del positivismo, dominante durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, donde la práctica pedagógica se caracterizaba por la objetividad y por la distancia que guardaba el sujeto del objeto; un currículo orientado por contenidos y donde la práctica-práctica superaba a la discusión y reflexión teórica, entonces, surgen otras opciones en relación con la actuación docente y emergen otras lecturas de la realidad. Estas nuevas opciones estarán orientadas por un acercamiento del sujeto hacia el objeto; de lo objetivo se transita hacia lo subjetivo y lo intersubjetivo y la práctica-práctica cede paso a la discusión teórica, reflexión y reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que permite resignificarlas.

Referencias Bibliográficas

- Beillerot, J. (1998). **La formación de formadores**. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bontá, M. (1997). **La construcción del saber pedagógico**. [Documento en línea]. Disponible: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/autores/verdocbd.jsp?Documento=50296 [Consulta: 2002, Abril 10].
- Córdoba, V., González, M. y Bermúdez, L. (1998). **Metodología de la investigación III: métodos cualitativos**. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Coulon, A. (1995). **Etnometodología y Educación**. Barcelona, España, Paidós.
- Delval, J. (1997). **Tesis sobre el constructivismo**. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España, Paidós (pp. 107-133).
- Díaz, V. (2001). **Construcción del saber pedagógico**. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, 1(2), 13-40.

- Driver, R. y Oldham, V. (1997). **Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias**. En Porlán, R., García, J y Cañal, P. (comps.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. (4a ed.). (pp. 113-134). Sevilla, España: Diada Editora.
- Estany, A. (1993). **Introducción a la Filosofía de la Ciencia**. Barcelona, Grijalbo-Mondadori.
- Foucault, M. (1997). **La arqueología del saber**. (18a ed). México, Siglo veintiuno editores.
- Gimeno J. y Pérez A. (2000). **Comprender y transformar la enseñanza** (9a. ed). Madrid: Morata.
- Kosik, K. (1976). **Dialéctica de lo concreto**. México, Grijalbo.
- Lozano, J. (1999). **Análisis del discurso**. Madrid, Cátedra.
- Martínez, M. (1998). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. (3a ed.). México: Trillas.
- Mendoza, C. (1995). **Identidad sociocultural y patrones de aprendizaje del campesino andino**. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Morin, E. (1990). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (1999). **La cabeza bien puesta**. Buenos Aires: Buena Visión
- Porlán, R. (1995). **Constructivismo y escuela**. Sevilla, Diada
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). **El conocimiento de los profesores**. Sevilla, España: Diada.
- Ritzer, G. (1993). **Teoría sociológica contemporánea**. Madrid: McGRAW-HILL.
- Rodríguez, G., Gil, J. García, E. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Madrid, Algibe.
- Ruiz, L. (1997). **Aproximación a la integración superior del saber**. En González, S (comp.) *Pensamiento complejo*. (pp. 77-97). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tejada, J. (2000). **Perfil docente y modelos de formación**. En S La Torre. y O. Barrios. (Comps). **Estrategias didácticas innovadoras** (pp. 16-44). Barcelona: Octaedro.
- Van Dijk, T. (2000). **El discurso como interacción social**. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Madrid, Gedisa.
- Wulf, C. (1999). **Introducción a la ciencia de la educación**. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zizumbo, L. **Difícil de definir el concepto de vida cotidiana**. [Documento en línea] Disponible: <http://www.uaemex.mx/vocero/beinf/bolmes/boljul/jul03/1030.html> [Consulta: 2003, Julio, 29].