



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

“Saberes y concepciones de profesores de Educación Básica en ejercicio sobre el saber pedagógico”

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE:
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y
EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y
EN MATEMÁTICA.
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y
EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y
EN CIENCIAS NATURALES.

Profesora Guía: Dra. Andrea Bustos Ibarra

Estudiantes: Shlomith Cabezas Villalobos

Ximena Cerda Ferrada

Alice Mancilla Cortez

Paula Miranda Fernández

Nimrod Silva Olivares

Paulina Ow Araya

2017

Resumen.

El saber pedagógico es entendido como el conocimiento propio de la profesión docente que se manifiesta en el discurso de los maestros y le otorga el carácter identitario a su quehacer. En la actualidad existen dificultades para limitar lo que es propio de la Pedagogía y con ello lo que es menester de los profesores. Con el objetivo de caracterizar y contribuir a la construcción del saber pedagógico a través del discurso de maestros en ejercicio, se realizó una investigación dentro del paradigma interpretativo y de enfoque cualitativo, en la que se estudió seis casos de profesores de Educación Básica que se desempeñan en el sistema educativo chileno, para luego analizar su discurso y extraer nodos conceptuales que representan para ellos el saber pedagógico. Los resultados muestran la selección de categorías por parte de los docentes relacionados a dimensiones del saber pedagógico. La interpretación de estos resultados dan a conocer la visión de los maestros, quienes le otorgan relevancia a elementos asociados a la praxis, tales como, currículum, interacción con el estudiante, contexto, entre otros, por sobre los elementos históricos que contribuyen a la tradición del profesorado como la reflexión.

Palabras claves: *saber pedagógico, discurso pedagógico, pedagogía.*

Abstract.

Pedagogical knowledge is understood as the typical knowledge of the teaching profession which manifests in the discourse of the teachers and it gives the role of identity to its duty. Currently there are difficulties to delimitate which is typical of pedagogy, and with it which is necessity of teachers. With the aim of characterize and contribute to the pedagogical knowledge construction through the discourse of teachers in practice, it was carried out a cualitative investigation inside the interpretative paradigm, in which was studied six cases of elementary school teachers who perform in the chilean educational system, and then to analyze their speech and to extract conceptual nodes which represent to them the pedagogical knowledge. The results show the selection of categories on the part of teachers related to dimensions of the pedagogical knowledge. The interpretation of these results reveal the vision of teachers, who give relevance to elements associated to the practice such as curriculum, interaction with the student, context, among others, over the historical elements which contribute to the tradition of professorate as the reflection.

Key words: *pedagogical knowledge, pedagogical speech, pedagogy*

ÍNDICE

Numeración	Tema	Página
	Resumen	2
	Abstract	3
	INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.	Descripción del Problema	9
1.1	Contextualización del Problema	9
1.2	Justificación del Problema	11
Capítulo 2	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
2.1	Objetivo General	15
2.2	Objetivos Específicos	15
Capítulo 3	MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	16
3.1	Antecedentes	16
3.2	Saber pedagógico: maestro como portador exclusivo de este saber	21
3.2.1	Elementos constitutivos del saber pedagógico	24
3.2.1.1	El discurso en el saber pedagógico	24
3.2.1.2	Saber y su relación con la práctica pedagógica	25
3.2.1.3	Saber y archivo pedagógico	27
3.2.1.4	Concepto de reflexión en el saber pedagógico	28
3.2.1.5	Saber pedagógico y currículum	31
3.2.1.6	Otras visiones respecto al conocimiento de los profesores	32
3.2.1.6.1	Tres tipos de conocimientos: La propuesta de Shulman	33
3.3	Saber pedagógico en Chile	34
3.3.1	Los primeros educadores	35
3.3.2	Reconstrucción de la Escuela Primaria	38
3.3.2.1	Las Escuelas Normales	39
3.3.3	Los distintos tipos de educadores	41
3.3.4	Masificación del sistema educativo	43
3.3.5	La sociedad del conocimiento, globalización y tecnología en la educación	46
3.3.6	Los educadores en la actualidad	47
3.4	Importancia del Saber Pedagógico en Chile y su campo de investigación.	49

Capítulo 4	METODOLOGÍA	57
4	Diseño de la investigación	57
4.1	Paradigma y enfoque de la Investigación	57
4.2	Estudio de caso	58
4.2.1	Tipo de estudio de caso: Estudio de Caso Colectivo	59
4.3	Criterios para la selección del caso a estudiar	59
4.3.1	Sujetos de Estudio	60
4.4	Técnicas de recogida de información	61
4.4.1	Entrevista Semiestructurada.	62
4.5	Recolección de información y acceso al campo de estudio	63
4.6	Estudio Preliminar	63
4.7	Campo de Estudio	64
4.7.1	Acceso al campo de estudio	64
4.7.2	Análisis del contenido	64
4.7.3	Descripción y discusión de Resultados	66
Capítulo 5	ESTUDIO PRELIMINAR: CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA DE LA PUCV ACERCA DEL SABER PEDAGÓGICO	67
5.1	Planteamiento y justificación del problema	67
5.2	Objetivos	67
5.2.1	Objetivo General	68
5.2.2	Objetivos Específicos	68
5.3	Metodología	68
5.3.1	Participantes	68
5.3.2	Procedimiento	71
5.4	Resultados	73
5.4.1	Descripción primer resultado	73
5.4.2	Descripción segundo resultado	78
Capítulo 6	RESULTADOS	95
6.1	Descripción de los resultados	95
6.2	Discusión de los resultados	100
6.2.1.	Discusión por Categorías	100
6.2.1.1	Categorías seleccionadas por los sujetos de estudios que conforman el saber pedagógico	101
6.2.1.1.1	Currículum	101
6.2.1.1.2	Interacción con el estudiante	102
6.2.1.1.3	Proceso enseñanza aprendizaje	103
6.2.1.1.4	Contexto	104
6.2.1.1.5	Profesionalización de la docencia	105

6.2.1.1.6	Teoría y práctica	106
6.2.1.1.7	Didáctica	107
6.2.1.1.8	Formación Inicial y Permanente	108
6.2.1.1.9	Identidad	109
6.2.1.1.10	Reflexión	110
6.2.1.1.11	Ética	111
6.2.1.1.12	Experiencia personal	112
6.2.1.2	Categorías no seleccionadas por los sujetos de estudios para caracterizar el saber pedagógico	113
6.2.1.2.1	Ciencias de la Educación	113
6.2.1.2.2	Colegialidad	114
6.2.1.2.3	Elementos Técnicos	115
6.2.1.2.4	Tradicición	115
6.2.1.2.5	Problematización	116
6.2.2	Discusión General	117
Capítulo 7	CONCLUSIONES	120
7.1	Sobre los objetivos	120
7.2	Sobre la metodología	122
7.3	Sobre los resultados	122
7.4	Limitaciones del estudio	123
7.5	Proyecciones de la investigación	123
Capítulo 8	BIBLIOGRAFÍA	125

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo caracterizar el saber pedagógico a través del discurso de profesores de educación básica, con el fin de contribuir a la construcción el saber pedagógico, entendiéndolo como elemento identitario de la profesión docente.

Para dar respuesta a este objetivo se considera fundamental el conocer las concepciones de los docentes en ejercicio, puesto que son ellos los poseedores de este saber, siendo los maestros que están inmersos en el contexto escolar, quienes desde su realidad contextual, construyen este saber. A través del análisis de las entrevistas realizadas a seis profesores de Educación Básica, se interpreta y reflexiona en torno a los conceptos que componen, de acuerdo a estos profesores, el saber de la profesión.

En una primera instancia se presenta el problema y la relevancia de estudiar este tema desde una aproximación histórica, la que permite acercarse a la situación actual del oficio de enseñar y de los profesionales que ejercen esta labor. Luego, se presenta el marco referencial, el que se basa en autores que investigan y aportan a la construcción del conocimiento de esta materia. Son ellos quienes entregan las principales directrices sobre las cuales se basa esta investigación, y los que permiten una aproximación teórica al tema de estudio. Además de esto, permiten generar un contraste entre la realidad investigada y los resultados provenientes de quienes contribuyen al saber pedagógico. Posteriormente, se presentan los objetivos, que delimitan y enfocan esta investigación para dar respuesta a la problemática planteada y orientar la discusión de los resultados.

Clarificados estos elementos se prosigue con el marco metodológico, cuyo objetivo es explicar la forma de abordar esta investigación y la toma de decisiones respecto de la recopilación de la información para ser discutida en pos de responder a los objetivos que se plantean.

Se prosigue, con la presentación de un estudio preliminar, enmarcado en la búsqueda de nodos conceptuales relevantes desde un juicio de expertos, con el fin de validar los elementos constituyentes que caracterizan el saber docente.

Finalmente se analizan los resultados obtenidos, los que se discuten estableciendo una relación con las teorías e investigaciones realizadas por otros investigadores. Esta etapa permite generar nuevas preguntas respecto del tema de la investigación, profundizando y planteando nuevas miradas.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Descripción del Problema

1.1 Contextualización del Problema

La educación está en crisis. Para Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008) esta es una afirmación que ha estado latente al menos en nuestro país desde el golpe militar, puesto que provocó el estancamiento de los cambios estructurales que se realizaron en educación. Posteriormente, el Estado ha llevado a cabo una serie de reformas que posibiliten mejorar la calidad de educación y posicionarse en los estándares internacionales. En específico, la *Reforma Educacional* de 1990 marcó el inicio del retorno de las políticas dirigidas al sector docente, a través de marcos legales y reglamentos cuyos objetivos se dirigían a profesionalizar la docencia, además de mejorar las condiciones laborales y salariales de los maestros (Núñez, 2002). Con los años, y en vista de la calidad y eficiencia de la educación, se han incorporado nuevas mejoras a la luz de las reformas centradas en el Magisterio, por ejemplo: la *Evaluación Docente* (CPEIP, 2017), la incorporación de otros profesionales que asumen el estatuto profesional, a través de los *programas de regularización pedagógica* (Agencia de Calidad de la Educación, 2017); y la más reciente: la nueva *Carrera Docente* (Ministerio de Educación, 2017), entre otros.

De acuerdo a Beca (2014) los maestros se han visto expuestos a la precariedad laboral, la pérdida de autonomía profesional, la desvalorización de la formación docente, las evaluaciones asociadas a premios y sanciones, entre otros. De esta forma, a la luz de los cambios y mejoras concretizadas por el Estado, el autor señala que no se ha puesto el énfasis en escuchar la voz de los maestros. Por el contrario, los cambios se han llevado a cabo desde el discurso hegemónico del Estado y sus instituciones, quienes mandatan las acciones de los docentes, reguladas a través de mecanismos de control e información, tales como las pruebas estandarizadas y evaluaciones.

Así, el escenario actual en el que se desarrolla la labor del profesor es complejo: está marcado por un lado, por un proceso de reforma a la profesión, caracterizada por el

descontento provocado por la poca participación de los pedagogos en la toma de decisiones; y por otro, por una pérdida de la identidad docente y una desvalorización de su labor como productor de saber, para ser asociado a la idea de un técnico (Núñez, 2004), un ejecutor de una tarea que realiza y que le es encomendada desde la organización del Estado. Al respecto, específicamente en lo que concierne a los maestros que se desempeñan en el sector público, Giroux (2001) señala que su principal desafío o amenaza es “(..) el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático, tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula” (p.62).

Aun cuando es de conocimiento público que los maestros son parte importante de los procesos educativos, existe una perspectiva transmisionista del conocimiento que reduce el rol del docente al de un intermediario en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esto genera no sólo una exclusión del maestro, sino que además de sus saberes. Para Zuluaga (1999) el conocimiento creado a través de la práctica de la enseñanza en la escuela es relegado a un intrascendental destino. Esta marginación sólo puede ser comprendida como una tendencia *desprofesionalizante* del profesorado chileno (Beca, 2014). Para Ibáñez (2014) quienes han asumido este rol de “expertos” son otros profesionales, en quienes se ha dejado la tarea de reflexionar acerca de la educación chilena, desconociendo la memoria de nuestra historia educacional.

En el contexto educativo se evidencia la falta de memoria en el profesorado chileno. Gómez (2007) señala que impera la cultura del silencio por los profesores, la pedagogía de la respuesta y el arte del magisterio continúa íntimamente vinculado a preocupaciones básicas del hombre, por toda su dramática lucha por la afirmación cultural: la transmisión de conocimientos. De acuerdo a esto, y a la realidad chilena, los docentes perciben que la profesión está perdiendo su estatus de manera acelerada y sostenidamente, y que no contiene la valoración requerida, donde los tiempos dentro del aula y los establecimientos no alcanzan para generar instancias de aprendizaje colectivo (Bellei y Valenzuela, 2010), lo cual lleva a destacar que la reflexión para generar memoria en la docencia no es un opción fácil de realizar por la disponibilidad y organización de los tiempos en el contexto escolar. En consecuencia, hoy en día la memoria histórica docente carece de una valoración, manifestada en la escasez de esfuerzos por resguardarla, por lo que es

necesario que se haga conciencia de aquello y dar a conocer la implicancia del saber pedagógico, dispuesto en la memoria, para reivindicar la profesión.

1.2. Justificación del Problema.

A través de la presente investigación acerca de las concepciones de saber pedagógico por parte de profesores de Educación Básica se recogerá el discurso de los docentes, con la finalidad de aportar a la memoria docente de profesores de Educación Básica en Chile. Para ello, hemos reconocido que la memoria del profesorado se ha menospreciado y hasta olvidado por los mismos docentes. Tal como señala Gómez (2007), la reflexión sobre los estudios de la memoria en la formación docente no escapa de la realidad cultural en la que fueron o son elaborados. Volver a la memoria del profesorado es un acto de volver al pasado en busca de la identidad para orquestar el presente y el futuro de esta labor. Respecto a esto se considera lo planteado por Freire (1994), donde esa búsqueda de sí y del auto-conocimiento en relación con la crisis de identidad y el fin de las ideologías coloca a este sujeto como eje del discurso, con derecho a reconstituirse a partir de recordar quién es.

La investigación del *saber pedagógico* de los maestros que hoy están en nuestro sistema educativo, es un ámbito poco explorado, por lo que se suscitan una serie de interrogantes, cuyo abordaje apela a la producción de nuevo conocimiento. Primordial es recalcar la naturaleza de este saber, fundamentalmente las concepciones de vida y cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla, a partir de la reflexión individual que realiza el profesor sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas. En la construcción del saber pedagógico, se tienen en cuenta los elementos constitutivos del oficio de enseñar, así como las experiencias en su historia de vida personal, laboral y académica. De esta manera, el saber pedagógico es el fundamento de la praxis que el docente realiza en el aula. Es relevante recabar las acciones pedagógicas de los maestros determinadas por su formación inicial, experiencias previas, pensamientos, juicios, concepciones, teorías, creencias e ideologías en relación con su repertorio personal, la pedagogía y su profesionalismo. Junto con lo anterior la base de la fundamentación

pedagógica de los docentes se centra en sus experiencias, motivaciones, sentimientos, emociones, intuiciones y conceptualizaciones de su labor, por lo que un estudio de su saber contribuiría a la fuente de su quehacer, a las raíces de su profesión y al sentido que le dan a su labor desde su individualidad (Quintero y Torres, 2010).

Al respecto como señala Gómez (2007):

A partir de ello, la memoria, la experiencia, la praxis, el aprendizaje y la formación son trazos interligados y constitutivos de la propia existencia. La biografía es asumida y compartida con adhesiones y críticas por lo mismo que se rememora, se olvida, se dice, se hace, se re-dice y se desea para la propia vida (p.7).

Hoy se abren nuevas posibilidades para superar ese olvido en sí que mantiene la profesión y su propia memoria, esto puede ser por medio de relatos, la narrativa oral y escrita del profesorado, el cual aún está en falta por el profesor, “el lenguaje es primordial para la memoria” (Freire, 1992, en Gómez, 2007, p. 7) y la relevancia que tiene en esta profesión.

La solución a esta problemática está enmarcada en el análisis del contenido discursivo del pedagogo, con esto no se hace referencia a la oralidad cotidiana del docente, sino que al ejercicio de reflexión, brindando una permanencia del conocimiento, una resignificación y reconstrucción de lo vivenciado. Por otro lado, en la realidad, la cotidianidad del trabajo, las dinámicas institucionales y las agendas de los profesores han hecho que la reflexión no sea necesariamente parte de su práctica cotidiana, lo que dificulta la construcción de este saber. Así, las prácticas discursivas permiten el autoconocimiento, situarnos y dialogar con los otros para interactuar en la realidad, relevando el pensamiento de los docentes del sistema escolar acerca del saber pedagógico, esto aporta a los cimientos y tradiciones de la profesión en Chile, tomando en cuenta la memoria que tienen estos profesores sobre su práctica, dando el primer paso para la reconstrucción del saber: su conceptualización. En relación a lo anterior, según Gómez (2007) hoy en día se está aportando a hacer visible la pedagogía, ayudar a eliminar la falta de valoración al docente y

a potenciar la identidad profesional gracias a la importancia que se le da al discurso en la investigación.

Este *saber* se construye a partir de las interacciones humanas y se expone ante las reflexiones, las cuales se relacionan directamente con sus creencias y concepciones, por consecuencia el no ahondar en su reconstrucción conlleva un déficit en la profesionalización de este oficio. En la actualidad, los profesores reclaman una resignificación a su profesión pensada desde la base de la socialización de su saber pedagógico, contrario a lo que se encuentra en las formaciones iniciales y perfeccionamientos, en donde la teoría y experiencia es dada por especialistas de áreas auxiliares a la educación, muchas veces de manera descontextualizada, sin que existan puntos de articulación con la práctica cotidiana de su ejercicio docente. En consecuencia, identificar los elementos y tensiones que constituyen el saber pedagógico de los profesores, de qué manera entienden este saber en su práctica pedagógica y cómo lo construyen en su cotidianidad, son las premisas básicas para el desarrollo de una investigación en torno al saber pedagógico, y que contribuirá en el enseñar, aprender y formar desde la propia cotidianidad del docente.

Es así como en esta investigación se le dará relevancia al saber pedagógico desde las voces de los actores de este saber: los maestros. En tanto el saber de los docentes permanezca oculto, sin que se pueda comprender qué lo constituye y cómo se construye, esta formación carece de un objeto que la oriente y le dé sentido. De ahí que se requiera de una conceptualización de ese saber para poder transitar desde un marco de la profesión sobre la base de diseños curriculares desarticulados y políticas públicas que legitiman estas visiones, hacia una delimitación de la profesión desde una conceptualización del saber pedagógico que lo constituya como objeto epistemológico. Analizar el saber pedagógico de los docentes en ejercicio implica reconocer los modos de cómo estos conciben sus experiencias pedagógicas en el ámbito de su quehacer cotidiano y los aportes que generan por medio de la realización de sus prácticas pedagógicas, razón por lo cual esta investigación se centrará en lo que expresan los profesores en relación a cómo entienden su saber pedagógico.

La construcción de este saber permite dar respuesta a la necesidad del

fortalecimiento de la reflexión e investigación pedagógica del saber propio de los maestros para potenciar redes y momentos donde se construyan espacios de formación docente (Rojas y Rendón, 2008). La indagación de este saber aporta al producto de la práctica de los docentes, lo que genera un ciclo continuo de transformaciones en la labor educativa, la reflexión y sistematización que aborda las formas de cómo se realiza la práctica pedagógica junto con el conocimiento de este saber contribuyen a generar procesos efectivos de enseñanza / aprendizaje, fortaleciendo la acción pedagógica.

A partir de lo señalado, es que la importancia de abordar la temática expuesta tiene relación con la ausencia de investigaciones en Chile que permitan evidenciar lo que los profesores de Educación Básica conciben como saber pedagógico, es decir, qué entienden los maestros por el conocimiento que le es propio de su oficio de enseñar. Ante esta situación, es que la presente investigación tiene relevancia, puesto que, ante este vacío de conocimiento se pretende contribuir a la producción y enseñanza del conocimiento del saber pedagógico socialmente construido y validado en la comunidad académica, otorgándole reconocimiento a la forma de entender e interpretar el quehacer de los profesores, retomando su propia mirada frente a la comprensión de la práctica pedagógica que realizan.

En consecuencia, ante la problemática planteada se intenta responder a la siguiente interrogante **¿Cuáles son las concepciones sobre el saber pedagógico de profesores de educación básica que ejercen en el sistema educativo?** Este estudio da las bases y el pie para un fructífero campo de investigación, el cual abre nuevas perspectivas de trabajo en la consolidación de la comunidad académica pedagógica y fundamentos de construcción de su propio saber. Se espera que los hallazgos alcanzados en la presente investigación, se constituyan en conocimiento genuino y punto de partida de nuevas interrogantes.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas y el problema de investigación se proponen los siguientes objetivos:

2.1. Objetivo General

- Conocer las concepciones respecto del saber pedagógico de profesores de Educación Básica que ejercen en el sistema educativo.

2.2. Objetivos Específicos

- Levantar categorías para caracterizar las concepciones acerca del saber pedagógico.
- Describir las concepciones que constituyen el saber pedagógico de los profesores de Educación Básica a través del discurso.
- Analizar cómo los profesores construyen el saber pedagógico en su discurso.

En relación a los objetivos presentados se debe señalar que en lo que respecta al primer objetivo específico (Levantar categorías para caracterizar las concepciones acerca del saber pedagógico), se propone metodológicamente para desarrollar un Estudio Preliminar (Ver Capítulo 5), producto de la insuficiencia de información o poca exploración de investigaciones en profesores de educación básica en Chile para el conocimiento y caracterización del saber pedagógico.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo se abordará el concepto de saber pedagógico como constructo que contribuye a la profesionalización de la labor docente, teniendo gran relevancia para los profesores en formación y aquellos que están en ejercicio.

Previo a abordar específicamente el saber pedagógico, su definición y su implicancia en la investigación, es necesario estar inmerso y relatar su historia a través de los años, debido a que el marco histórico evidencia la necesidad actual de reconstruir su significado. Para ello, se presentan los antecedentes y aproximaciones del concepto que permiten validar al maestro como portador exclusivo de este saber, así como los elementos que lo constituyen: discurso, práctica, archivo, reflexión y currículum. Posteriormente, se expone el saber pedagógico en Chile y cómo este ha estado presente en el contexto nacional, para finalizar con las investigaciones que se han realizado para conceptualizar y/o recaudar el saber pedagógico de los docentes.

En consecuencia, el objetivo de este capítulo será exponer el marco histórico del saber pedagógico, junto a la teoría que conlleva este concepto, además de contextualizar en Chile y recopilar las investigaciones actuales sobre el tema, para contrastar con los discursos obtenidos del estudio de caso.

3.1 Antecedentes

En estos antecedentes se referenciará a autores como Olga Lucía Zuluaga, fundadora y líder del Grupo Historia de las Prácticas pedagógicas en Colombia (GHPP). Su obra está orientada a la investigación en educación principalmente en su país de origen, sin embargo, sus hallazgos y creaciones han tenido una gran aceptación en el mundo de la enseñanza, por lo que ha constituido un legado en lo que a educación y pedagogía se refiere (Grupo historia de la práctica pedagógica, 2009).

Es en el año 1975, cuando Zuluaga y su grupo comienzan sus reflexiones acerca del

estatuto epistemológico de la pedagogía, estudian y redescubren a los pedagogos clásicos tales como Comenio, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Claparé y encuentran en ellos un soporte a sus ideas pedagógicas debido a su inclinación a la filosofía, la cual le sirve de fundamento para sus elaboraciones pedagógicas. Es durante esta lectura, que comienza a desarrollar la idea de que la pedagogía ha perdido su papel principal dentro de la educación y que estaba en constante empobrecimiento teórico y práctico por lo que otras ciencias comenzaron a tomar su lugar. Es por esto y al conocer a Michel Foucault (1926-1984) y su obra “La arqueología del saber” (1969) que comienza un afán reconstructivo de la pedagogía, independizándola histórica y epistemológicamente de la intención de la época de convertirla en ciencia (Zapata, 2003).

En consecuencia de lo anterior, la autora acuña el concepto de saber pedagógico y lo justifica de la siguiente manera:

Si se ha elegido el saber pedagógico como campo de conocimientos sobre la enseñanza, es porque los trabajos de Foucault representan la posibilidad tanto de análisis arqueológicos con orientación epistemológica, como de análisis genealógicos que pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales (Zuluaga, 1999, p.5).

A partir de este, Zuluaga define al maestro como el portador de saber, al archivo como su recipiendario y al discurso como el articulador de este saber (Zapata, 2003).

Además de los elementos mencionados, también desarrolla el concepto de *práctica pedagógica*, usado como el ejercicio de la enseñanza. En este caso, plantea que ha sido desterrada del ámbito de la enseñanza por las ciencias de la educación, provocando que cada una de estas, en su especialidad, se “repartan” el saber pedagógico, dejando al docente a la deriva buscando su propio saber en cada una de estas disciplinas (Zuluaga, 1999).

Por su parte, la denominación francesa de *ciencias de la educación*, que de alguna manera ocupa el espacio lingüístico de *saber pedagógico*, aparece en América Latina a principios del siglo XX, cuando se tuvo la pretensión de convertir la educación en una

ciencia, consecuencia del positivismo latinoamericano heredero de las propuestas de Auguste Comte y Emile Durkheim (Tezanos, 2006). Estas comprenden un conjunto de disciplinas que estudian las situaciones y hechos educativos tanto a nivel micro como macro educativos (Zuluaga, 2003). Al respecto Perrenoud (2000) en Tezanos (2006) profundiza un poco más y sostiene que:

[...] el plural de las ciencias de la educación indica que al menos coexisten en una unidad académica varias ciencias humanas y sociales. Idealmente, todas reunidas: psicoanálisis, psicología cognitiva, psicología social, antropología, sociología, lingüística, historia, economía, demografía, geografía, politología. Cada una de estas ciencias tiene “alguna cosa” que decir sobre la educación, los sistemas, las prácticas, los procesos educativos, las culturas, los valores, los saberes que las sostienen (p. 54).

De lo anterior, se desprende que el concepto *educación*, es el foco de estudio del modelo científico adoptado por las ciencias de la educación, el cual está basado en que el conocimiento se adquiere a través de la observación, experimentación y cuantificación, cuyo propósito, entre otros, es hacer posible su control y planeación. En consecuencia, la importancia otorgada a la educación se contrapone con el papel articulador que cumplía la enseñanza dentro del saber pedagógico (Zuluaga, 1999).

Esta ideología fue liderada por Durkheim (1990) en Tezanos (2006), el cual considera que la pedagogía no puede ser objeto de investigación, ya que está basada en teorías y conclusiones prácticas que carecen de bases científicas sólidas, lo que le impide obtener el carácter científico que, para él, sí tiene la educación debido a que se puede estudiar el funcionamiento de las instituciones educativas y los resultados de este funcionamiento. Por otra parte, es importante mencionar a John Dewey (1859-1952), filósofo conocido en educación como un precursor de la enseñanza centrada en el alumno (Biografías y Vida, 2004- 2017). Este plantea en su obra “La educación como ciencia” (1951) darle un carácter más científico a la pedagogía tomando a la práctica como el foco de investigación debido a que es la que plantea las problemáticas, pero a la vez es la que

verifica, comprueba y desarrolla las conclusiones de las investigaciones (Tezanos, 2006).

Dado que “es imposible comprender el recorrido histórico de las ciencias de la educación sin referirse a los lugares de contextualización institucional, de trabajo científico y de utilización profesional de los conocimientos” (Novoa, 1983, p. 123 en Bolívar, 2008, p.22) se hace necesario conocer a nivel histórico tres etapas propuestas por Bolívar (2008) que posibilitan comprender el progreso del discurso científico en educación: a) a fines del siglo XIX, con la conformación de una ciencia de la educación¹, b) los años 20’ con la emergencia de la Educación Nueva y de las Ciencias de la Educación, c) los años 60’ con el proyecto “Sciences de l’Éducation.”

En la primera etapa, denominada como *ciencia de la educación* se plantea que estas surgen a partir del sistema público de enseñanza y la institucionalización de la formación de docentes. Las Facultades de Letras imparten la enseñanza titulada *Science de l’Éducation* (en singular), dirigida a los maestros de enseñanza primaria y profesores de liceos, con una doble función: racionalizar las prácticas pedagógicas bajo el método científico y construir una ciudadanía acorde con los valores de la República.

La segunda etapa, llamada los años 20’, inicia con la creación del Instituto Jean Jacques Rousseau de *Ciencias de la Educación* (plural) en Ginebra, que aspira a mejorar y reformar la preparación psicológica y pedagógica de los maestros, así como el desarrollo de las Ciencias de la Educación. Así se pretende configurar a los saberes de otras ciencias (psicología del niño, psicología experimental), a partir de la observación sistemática y la experimentación. Sin embargo, el éxito de la expresión *Ciencias de la Educación* es escaso. Este discurso solo tiene efectos en la nueva profesionalización de los docentes, cuyas prácticas quedan sometidas al poder legitimador de las nuevas ciencias.

Por último, el autor propone que en la etapa correspondiente a los años 60’, se produce el resurgimiento de las *Ciencias de la Educación* con la introducción de una Licenciatura y Doctorado en “Ciencias de la Educación”, tomada del *Institut des Sciences de l’Éducation* en la Universidad de Ginebra. Se apuesta por lograr una científicidad en

¹ El autor, utiliza los conceptos ciencia de la educación / Ciencias de la Educación / Ciencia de la Educación con distintas grafías para diferenciar los tres periodos históricos a los que se refiere. No obstante, para esta investigación se utilizará el concepto escrito como ciencias de la educación.

educación en una perspectiva multidisciplinar, pensando que la formación del especialista en Ciencias de la Educación requiere el conocimiento de diversos campos disciplinares de base aplicados a la educación. Así, vuelve a adquirir el carácter positivista.

Para sintetizar, las tres etapas mencionadas anteriormente son:

Años 1880	Años 1920	Años 1960
Consolidación de los <i>sistemas nacionales de enseñanza</i>	Desarrollo de la <i>escuela de masas</i> . “Escuela nueva”	Fenómeno de la <i>explosión escolar</i>
Constitución de la <i>Science de l’Éducation</i>	Invencción de las <i>Sciences de l’Éducation</i>	Renacimiento de las <i>Sciences de l’Éducation</i>

Figura 1: Etapas históricas de las Ciencias de la Educación (Nóvoa, 1998, p.140 en Bolívar 2008)

Volviendo al contexto latinoamericano, se puede apreciar que estas ciencias influenciaron el desarrollo de la educación y la enseñanza debido a que, por los años treinta, el pensamiento positivista pone a las ciencias de la educación como principal forma de avanzar y progresar en el ámbito educativo y reniega de cualquier discurso que tiene por centro a la enseñanza, ya que no se puede tratar de manera científica. Esta descalificación tuvo consecuencias en los métodos de formación de maestros primarios, en la relevancia otorgada al saber pedagógico y, por ende, fue en desmedro del estatus del oficio de enseñar. (Tezanos, 2006).

Ya se ha narrado el efecto que han tenido las *ciencias de la educación* en el siglo XX, no obstante, existe una ciencia en particular que se usa cada vez más en detrimento de la pedagogía que es la *Didáctica*. Ésta, en su inicio, es un pensamiento filosófico y una construcción de modelos teóricos que pertenece a la tradición alemana desde comienzos del siglo XVII. Sin embargo, la distinción entre pedagogía y didáctica no es tan clara en el mundo académico francés. Es más, la definen como un “conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza” (Mialaret, 1979 en Tezanos, 2006, p. 50) lo que claramente no se relaciona con la definición alemana anterior. Además, en el contexto francés no existe una *Didáctica (La Didactique)* propiamente tal, sino “las didácticas” de las diferentes disciplinas (*didactiques*) (Bolívar, 2008). Con respecto a esto último,

Chevallard (1997) introduce la idea de *transposición didáctica*, concepto que, en un inicio, estuvo ligado a la enseñanza de las matemáticas, sin embargo, fue acogido por otras disciplinas, menoscabando nuevamente la labor y el saber del maestro en busca de lograr el aprendizaje (Tezanos, 2006).

A modo de cierre, Zuluaga (1999) plantea que debido a todo lo anteriormente expuesto, específicamente, al surgimiento del concepto educación y las ciencias que la estudian, es que se da relevancia a esta historia y se pierde en esta la tradición de la práctica pedagógica. Es así, que se hace realmente importante volver a reivindicar la enseñanza como lo sustancial de la *Pedagogía*, posicionando al maestro con su saber como el centro del proceso de enseñanza y dejar de verlo como un agente neutro y un mero transmisor en el aprendizaje de los alumnos, ya que es él, el que hace posible que funcione cotidiana y efectivamente la labor de enseñanza.

3.2 Saber pedagógico: maestro como portador exclusivo de este saber

La crisis de la educación en Chile ha llevado a que la actualización de las políticas educativas o mejoras, mayoritariamente pongan su foco en los profesores a través de la evaluación, puesto que se asume en ellos la responsabilidad de la enseñanza (Vergara y Cofré, 2014). Ahora bien, estas mejoras están impuestas desde agentes externos, otros profesionales o ciencias que son las encargadas de entregar las directrices para la acción profesional de los maestros. En este escenario, se hace necesario el revalorizar la profesión docente, en el sentido de reconstruir los saberes que le son propios y el lugar relevante que ocupan en el proceso educativo.

En el contexto de esta problemática, es necesario recurrir a las teorías que posibiliten acceder al conocimiento o saber que es propio de los maestros.

En Latinoamérica, el ya mencionado Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), se planteó la misma problemática, es decir, cuestionó las condiciones en que en la actualidad emerge la figura del maestro, y con ello, cómo se ha visto marginado su saber. Además, se justifica esta necesidad de investigar la historia pedagógica de Colombia, al evidenciarse la condición subalterna de los maestros, en relación a otros

profesionales que portan el estatuto de profesor (Zuluaga, 2003).

En este escenario, y a partir de las investigaciones realizadas por el GHPP, es que emerge el concepto de *saber pedagógico*, el cual es una producción intelectual pedagógica (Sánchez y González, 2016; Zapata, 2003).

Específicamente, se debe referir a Zuluaga (1999) quien introduce el concepto de saber pedagógico y lo define como:

El conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber (p.149).

Lo anterior, está fundamentado epistemológicamente a partir de las conceptualizaciones de Foucault (1968, 1979) quien señala que las ciencias o disciplinas científicas se originan en función de una *episteme*, a partir de la cual, se estructuran los saberes y discursividades de la sociedad. La *episteme* se define como “el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias” (Foucault, 1979, p. 322-323).

Considerando la influencia teórica de Foucault para conceptualizar el saber pedagógico, se puede señalar que la Pedagogía en sí misma es un saber (Zuluaga, 1999). Este saber considera todo aquello que se puede enunciar acerca de la pedagogía o de las prácticas pedagógicas, que un sujeto pone en funcionamiento en el acto de enseñar, siendo esto el fundamento de su práctica (Sánchez y González, 2016). Por lo cual, existen saberes y prácticas discursivas que posibilitan acceder al conocimiento teórico y práctico de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. En consecuencia, se valida al maestro como portador exclusivo de este saber.

Desde la mirada latinoamericana se rescata el saber pedagógico, puesto que se concibe y asume la Pedagogía como saber que es enunciado en el discurso (Zuluaga, 1999).

Lo anterior, queda concretamente evidenciado en las palabras de Zuluaga (1999):

El médico, por ejemplo, enfrenta los conocimientos médicos de la enfermedad y los instrumentos de indagación de la misma se aplican al cuerpo. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las <teorías> o de las <ciencias> y el instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza (p. 10).

Es por esto que el saber pedagógico no puede concebirse tan sólo como un discurso enunciado por el maestro, sino que debe relevarse el lugar que ocupa “la práctica como campo de aplicación del discurso” (Zuluaga, 1999, p. 10). Por lo tanto, el saber se manifiesta en la enseñanza, acción que le es propia al maestro, entendida como una tradición artesanal que es individual y colegiada. De allí que Tezanos (2012) la caracterice como el *oficio de enseñar*.

A partir de la línea investigativa colombiana, se entiende que el maestro es el soporte del saber pedagógico. Sin embargo, diversos factores junto a las instituciones actuales han menoscabado su discurso de tal forma que han reducido a la Pedagogía a ser solo un saber instrumental atomizado dentro de las *Ciencias de la Educación* (Zuluaga, 1999), provocando que cada una de estas “ciencias” en su especificidad disgreguen el saber pedagógico, generando la incertidumbre del rol docente respecto a su propio saber, iniciando así una búsqueda a la deriva en cada una de estas instituciones. En esta línea, el docente ve condicionada su práctica en función de las directrices de lo que le demandan cada una de estas ciencias.

Para modificar esta concepción y reivindicar la enseñanza como lo sustancial de la Pedagogía, la autora plantea lo siguiente: “Entiendo por Pedagogía la disciplina que contextualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p. 11). En este escenario, el docente desde su propio saber, específico de su profesión, debe reflexionar y tomar decisiones, considerando el conocimiento que pueden aportar las demás ciencias a su profesión, pero, desde la mirada de su propia práctica que le genera conocimientos, pues, el maestro es el experto en pedagogía y quien alimenta su saber desde la reflexión de su praxis.

A través de esta delimitación del saber pedagógico es que Zuluaga (1999) valora el carácter profesional del docente como productor de teorías y conocimiento que alimenta la práctica docente, así como Tezanos (2012) quien agrega que en esta producción del conocimiento, la escritura proporciona el carácter reflexivo y epistemológico en la generación de conocimiento pedagógico.

3.2.1 Elementos constitutivos del saber pedagógico.

3.2.1.1 *El discurso en el saber pedagógico.*

Según Zuluaga (1999) para hacer historia del *saber pedagógico* es necesario analizar enunciados de los discursos que serán objetos de estudio, puesto que el discurso es lo que constituye el saber en la sociedad, ya que, se produce mediante una interacción de reglas que configuran las prácticas discursivas, siendo estas reglas inconscientes hacia la mujer y el hombre. El saber es un espacio muy amplio y abierto de conocimiento, por lo que se compone de un conjunto de discursos de diferentes niveles. A raíz de aquello, existen diversos textos que pueden tratar de un mismo saber, ya sea, manuales, ensayos, reglamentos, entre otros.

El *discurso* se define como el conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de información, es decir, deben depender de la misma formación discursiva, tales como objetos, situaciones, experiencias, etc. se debe tener en cuenta que no es una producción a voluntad del sujeto ni expresión de ciertas ideas, sino que es una práctica, por lo que mientras más se practique se aprehenderá (Zuluaga, 1999).

En cuanto al saber pedagógico, Runge (2002) propone que está conformado por diferentes discursos que tratan sobre la enseñanza en el sentido práctico o conceptual, reuniendo temas tales como educación, instrucción, pedagogía y enseñanza. Asimismo, se reconocen dos regiones importantes, la primera es la llamada conceptual, donde los enunciados son a propósito de la enseñanza, mientras que la segunda es llamada estratégica, puesto que su fin se relaciona con la institucionalización del saber. De aquí se desprende un concepto llamado *práctica discursiva*, como un “conjunto de reglas siempre determinadas

en el tiempo y espacio que han definido en una época dada” (Foucault, 1991, p. 198 en Zuluaga, 1999, p. 51), de la cual solo se puede acceder mediante el discurso

Además, Zuluaga (1999) señala que el discurso del saber pedagógico se encuentra disperso en diversos registros que recogen información de: conceptos de la historicidad de la pedagogía, la difusión que realizan los organismos por parte del Estado, la adecuación social a la que se somete el discurso por parte del poder político o económico, la producción de saber por parte de otros sujetos de saber que ayudan al proceso de internalización en la práctica pedagógica, las adecuaciones que producen en el saber pedagógico otros saberes, los registros propios de las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas, normas que provienen del propio saber y las posiciones de sujeto de saber que puede asumir un maestro en la formación social.

Ahora bien, en otras investigaciones (Leal, 2009; Álvarez, 2012) se plantea la definición de discurso pedagógico como basado en una teoría orientada al ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, ya que no estudia los sistemas de educación, sino que reflexiona sobre ellos, con el propósito de suministrar al educador las ideas que le ayuden a desarrollar las actividades con una actitud metódica y la adecuación procedimental.

En resumen, según Zuluaga (1999), historiar el discurso significa una demanda de descripción de lo que se ha dicho, en tanto ha sido dicho en un acontecer histórico, acorde a las prácticas discursivas, asimismo la vinculación del sujeto con el discurso pedagógico se asume como una subordinación de los sujetos a las reglas que rigen su decir en la institución educativa. Es por esto que un análisis enunciativo establece entre discursos y prácticas sistemas de relaciones que van articulando el campo del discurso de la *pedagogía*, estando sujetos a modificaciones en algunos de sus elementos.

3.2.1.2 Saber y su relación con la práctica pedagógica.

Desde esta línea investigativa latinoamericana, Zuluaga, (1999) considera la *pedagogía* como saber y como práctica. Puesto que no se puede entender la pedagogía sino es en función de las relaciones que emergen con los sujetos, las instituciones, los discursos, la política y la sociedad. Así es como la pedagogía ha sido historiada como un discurso

acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. Así, el maestro, como sujeto de saber, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica. Es decir, el maestro es productor del saber pedagógico en la medida en que lleve a cabo la enseñanza, y se relacione con los alumnos en esta interacción educativa.

Estas experiencias vivenciadas por el maestro, conformarán su *práctica pedagógica*: expresión contemporánea para referirse al *arte de enseñar* (Tezanos, 2012). Esta práctica pedagógica se centra en la relación maestro- alumno y es donde se inicia la construcción del saber pedagógico. Es menester de los maestros “asegurarse de que el niño reciba el contenido del currículo, lo desarrolle y aprenda. Para esto el maestro crea un entorno de aprendizaje y organiza el tiempo, espacio y recursos para capacitar al niño a aprender” (Dean, 1993 en Tezanos, 2012, p. 16). Al respecto es importante señalar que ambos sujetos o actores ocupan igual relevancia y con ello Tezanos (2012) eleva una crítica que nos lleva a la discusión actual, en que el maestro centra su acción netamente en el sujeto que aprende, relevancia o esfuerzos que demanda la evidente masificación e intervención de la psicología como ciencia auxiliar de la educación.

Además, Zuluaga (2003) agrega que la práctica pedagógica es una noción que designa:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestro y alumno) de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico. (p. 42)

Por lo tanto, la práctica pedagógica va más allá del “hacer”, puesto que constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza, sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no solo objetos sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía (Zuluaga, 1999).

3.2.1.3 Saber y archivo pedagógico

Ya se ha mencionado anteriormente, la relevancia que tiene la validación y reconstrucción del saber que es propio de los maestros. Ahora bien, para lograr reconstruir este saber es necesario llevar a cabo un análisis enunciativo de los discursos. Así, es como se puede identificar distintos y variados documentos que resguardan estos conocimientos, tales como, manuales, ensayos, teorías, reglamentos, informes, entre otros. Es decir, géneros discursivos que son propios de los maestros y que albergan desde los reglamentos que rigen el estatuto profesional, así como, manuales de enseñanza, reglamentos de las Escuelas Normales, etc. La relevancia de estos archivos, es que contienen los registros que dan lugar al ejercicio de un saber (Zuluaga, 1999).

Es primordial comprender que el archivo es una práctica, es decir, no es solo una producción estática, no es solo un texto escrito, puesto que “el Archivo es el sistema general de formación y de la transformación de los enunciados” (Zuluaga, 1999, p.35), siendo el medio por el cual se reúnen los temas asociados a la educación, la instrucción, la Pedagogía y la enseñanza (Zuluaga, 1999).

Lo anterior, es relevante, puesto que para llegar a historiar el discurso de la pedagogía, se debe realizar una descripción “de *lo dicho* en tanto que ha sido dicho, en un acontecer histórico” (Zuluaga, 1999, p. 41). Por lo tanto, para efectos de recabar el discurso de los docentes es necesario contextualizar esa memoria en un acontecer histórico.

3.2.1.4 Concepto de reflexión en el saber pedagógico.

El saber pedagógico, según Tezanos (s/f) es el producto natural de la *reflexión crítica colectiva* del hacer docente, por lo que ambos conceptos están directamente relacionados y es de suma importancia comprender de qué se está hablando cuando se alude al concepto de reflexión. El saber surge de la *reflexión sobre la práctica*, es decir, solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el que se desarrolla un profesor, por lo que es un proceso casi natural sobre la cotidianidad. Asimismo Tardiff (2009) identifica el saber pedagógico dentro del saber docente como principios o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa. La gran diferencia entre el saber pedagógico y los demás saberes docentes, es la acción reflexiva que debe desarrollar un profesor respecto de su práctica, esta acción reflexiva estructura el saber pedagógico, pues hace mediación entre la práctica pedagógica y el saber.

Dewey (1989) en Barrera (2009) define la reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 47), en este sentido, la evidencia que fundamenta las propias creencias, pueden ser renovadas a partir de un cuestionamiento introducido por nuevos acontecimientos que remuevan los fundamentos. Dentro de la reflexión se encuentran dos fases: *estado de duda* y *acto de búsqueda*, el primero es considerado según el autor como el origen del pensamiento, mediado por la incertidumbre, mientras que el segundo alude a la exigencia de solución de un estado de perplejidad, dando paso a un momento postreflexivo, en el cual la idea se comprueba en la puesta en práctica.

Otro autor que introduce el tema de la *reflexión* en educación es Donald Schön (1983,1987, citado en Barrera 2009), en la cual profundiza la teoría deweyana, haciendo distinción entre *reflexión en acción* y *reflexión sobre la acción*, describiendo así el actuar de los profesionales reflexivos. La primera es un proceso que se da simultáneamente a la acción presente, centrándose en la intuición por parte del sujeto, mientras que la segunda ocurre después de la situación, por lo que abre la posibilidad de modificar las futuras acciones a partir de un cuestionamiento sobre principios personales que se fundamentan.

Por otra parte, Tezanos (2012) plantea que cuando el maestro logra relacionar la reflexión con la práctica y la tradición del oficio se crea el saber pedagógico. De este modo, cada vez que planifican sus lecciones considerando los diversos elementos que la componen (alumnos, contexto, decisiones, aprendizajes, materiales, etc.) están creando saber. Sin embargo, es necesario que la reflexión sea sistemática y colectiva, aspectos que se logran de acuerdo a la autora, con la escritura de la práctica. La escritura sería clave en el proceso de construcción del saber pedagógico, ya que es donde se articulan la reflexión con las teorías, para producir una resignificación de los conceptos, tanto de los que provienen de la tradición del enseñar, como de las disciplinas. La escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico. Es necesario además el juicio riguroso, objetivo y sistemático de los colegas; la no existencia de una escritura rigurosa es quizás, en palabras de la autora, lo que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito al oficio de enseñar.

Además, existen formas de reflexión planteadas por Van Manen (1998) que integran algunos postulados de Schön (1983, 1987) la primera es la *reflexión anticipativa*, que permite pensar sobre las diferentes alternativas para ciertas acciones, como por ejemplo las planificaciones de alguna clase; luego sigue la *reflexión durante la acción*, que son las decisiones que se toman sin pensarlas, gracias al conocimiento del sujeto; otra se llama *cierta conciencia o tacto*, que revela el conocimiento pedagógico en una situación con significado, puesto que ocurre una acción instantánea que no ha sido producida por la reflexión gracias a la experiencia del sujeto o la prisa que puede ser consciente; por último existe la *reflexión sobre los recuerdos*, que responde a la pregunta ¿Qué debería haber hecho? (Barrera, 2009).

A modo de síntesis, se presenta un diagrama con las distinciones de reflexión en el saber pedagógico según los autores referenciados:

REFLEXIÓN EN EL SABER PEDAGÓGICO				
Tardiff (2001)	Dewey (1989)	Schön (1987)	Tezanos (s/f)	Van Manen (1998)
<ul style="list-style-type: none"> • La acción reflexiva que debe realizar un docente conlleva la mediación entre la práctica pedagógica y el saber. 	<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. 	<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión, entendida como una forma de conocimiento, es un análisis y propuestas globales que orientan la acción educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión relaciona la práctica educativa junto con la tradición del oficio, creando así el saber pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Especifica los tipos de reflexión a partir de los postulados de Schön: • Reflexión anticipativa • Reflexión durante la acción • Conciencia o Tacto • Reflexión sobre los recuerdos

Figura 1: Reflexión en el Saber Pedagógico. Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto al proceso reflexivo en educación, el profesor puede pensar en torno a sus experiencias y/o condiciones sobre la posibilidad de sus propias reflexiones, dependiendo del grado en el cual puedan interiorizarlas, por lo que es de suma importancia que los docentes tengan espacios para llevar a cabo estas prácticas. Asimismo, según la literatura hay tres tradiciones reflexivas que se toman como referente de la práctica pedagógica: la primera de ellas se centra en los *aspectos instrumentales*, tales como competencias funcionales o conductuales; la segunda asume una *determinación de contexto*, es decir, se introduce una dinámica social, siendo el profesor un agente activo en la reflexión y por último la *crítica*, en la cual se asumen las connotaciones culturales e históricas que determinan la moral y la ética, dejando al profesor como un actor estratégico. El proceso de *reflexión* da la posibilidad a los profesores de imaginar y organizar la información en una nueva disposición, siendo controlada por ellos mismos a partir de interacciones entre pares, estando centrada en la pertinencia cultural de los aprendizajes. Dentro de aquel control de sus nuevas disposiciones, contemplando el contexto donde está inmerso, es donde se presenta el saber pedagógico gracias a los conocimientos que un docente necesita para

realizar la reflexión y lograr la pertinencia de los aprendizajes (Barrera, 2009).

3.2.1.5 Saber pedagógico y currículum.

Como propone Gimeno (2010): “El concepto currículum y la utilización que se hace de él constantemente aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan” (p. 23). Ya en la modernidad y hasta la actualidad, resultó ser la guía y orden en el proceso de enseñanza, debido a que evita una selección arbitraria de lo que se enseña, además de que encauza, modela y limita la acción del profesorado.

Por otra parte, Hamilton (1993) señala que el *currículum* alcanzó un poder regulador en diversos aspectos educativos, como en la agrupación y clasificación de los alumnos en clases, lo que posibilitó la organización de la práctica de enseñanza según especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas. Esto se tuvo que establecer al momento en que se alcanza la masificación de la educación, por lo que se crearon grados de acuerdo a la edad de los alumnos, secuenciados de menor a mayor complejidad de contenidos. De este modo, se logra una transición y avance gradual y coherente a través de la escolaridad. Es así, que Gimeno (2010) señala:

Para bien o para mal, el hecho fue que la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios —los profesores y estudiantes— quedaron más dirigidos por un control ejercido desde el exterior (...) Un efecto de esa regulación consistió en el refuerzo de la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así como un refinamiento de los métodos. El concepto de currículum delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización (p.26).

Sin embargo, no es el único modo de entender *currículum*, puesto que el término ha

sufrido múltiples cambios a lo largo del proceso de desarrollo de la escolarización. Es más, ha surgido una ruptura epistemológica con el paradigma tradicional, el que lo entendía, como se mencionó anteriormente, como un diseño elaborado por expertos externos al aula, lo que nos lleva a reposicionar su conceptualización como un proceso de construcción social, elaborado participativamente y que se reconstruye a partir de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje (Guzmán y Pinto, 2004).

3.2.1.6 Otras visiones respecto al conocimiento de los profesores.

Dado que la pedagogía ha sido cuestionada en función de su carácter científico es que epistemológicamente se ha producido una discusión que intenta satisfacer esta demanda.

Distintos autores en distintos contextos han intentado delimitar lo que es propio de la *pedagogía* o la *educación* y en consecuencia lo que debe conocer, saber y hacer un profesor. Es decir, históricamente el discurso ha estado determinado por lo que se considera necesario para una sociedad y la relación con la educación es determinante. Por lo tanto, no se puede desconocer otros paradigmas o teorías que intentan precisamente aportar a este debate epistemológico respecto de los objetivos de la educación, y con ello el dominio de los conocimientos propios del profesional de la educación.

En oposición a lo propuesto por Zuluaga (1999), Shulman (1988) señala que la *educación* es un campo de estudio y no una disciplina. Así otros autores han señalado que la educación carece de autonomía y es un campo en el que otras disciplinas como la historia, filosofía, psicología, entre otras, intervienen en ella (McCulloch, 2001 en Bolívar, 2008). Esta perspectiva defendida fuertemente por autores anglosajones incide directamente en las expectativas referentes a los saberes de los maestros y prácticas que deben llevar a cabo.

Así como Zuluaga (1999) y Tezanos (2012) coinciden en la delimitación de estos saberes por medio del concepto de *saber pedagógico*, otros autores han propuesto otras teorías y conceptos. Así es como Tardiff (2009) identifica y define los saberes involucrados en la práctica docente. Estos saberes son diversos entre los cuales se pueden encontrar los

saberes disciplinarios, curriculares, experienciales y profesionales (estos últimos incluyen los provenientes de las ciencias de la educación y la pedagogía).

3.2.1.6.1 Tres tipos de conocimientos: La propuesta de Shulman.

Shulman (1987) presenta una clasificación acerca del conocimiento de los docentes que considera tres categorías. La primera corresponde al conocimiento del contenido de los maestros en las disciplinas que enseñan. “El *conocimiento del contenido* se relaciona con el volumen de conocimientos que posee un profesor y la forma en que los organiza” (Shulman, 2005, p. 210). Además, el modo de analizar o examinar la estructura del contenido del conocimiento dependerá de la materia tratada. Esto último da cuenta de lo que se podría considerar las didácticas específicas de cada disciplina. En este sentido, para Shulman los conocimientos que debe dominar el docente son el conocimiento de la disciplina que enseña y su didáctica específica.

A estos conocimientos también agrega el *conocimiento pedagógico*, el cual está relacionado con el conocimiento de la materia para enseñarla, es decir, las estrategias que utilice el profesor para presentar los contenidos disciplinares (Shulman, 2005), lo cual, coincide con el concepto de transposición didáctica de Chevallard (1997), el cual, remite a la transformación del saber sabio, el conocimiento específico de la disciplina, al saber enseñado. Es este saber lo que diferencia al profesor de cualquier otro especialista, puesto que pone en evidencia el contenido y la pedagogía (Shulman, 1987).

Una última categoría propuesta por Shulman (2005) tiene relación con el conocimiento de los programas de estudio, esto implica dominar y comprender los diversos programas y los materiales didácticos. Esto se puede delimitar como el conocimiento curricular del docente respecto a las materias o contenidos que enseña.

Se debe señalar que esta propuesta si bien tiene sus orígenes en la década de los 80’ ha sido fuertemente desarrollada y profundizada posteriormente en los años 90’ y en la actualidad. (Shulman, 1993, 2000; Hammerness, Darling-Hammond & Shulman, 2002).

Por lo que se puede evidenciar en lo expuesto, es que es importante precisar la carencia de elementos en esta propuesta respecto de los conocimientos docentes que tengan

relación con la interacción o vínculos que se presentan al interior del aula; y que son propios de la relación maestro-alumnos, así los saberes o conocimientos respecto a los elementos que dan significado y sentido al enseñar (Tezanos, s/f) quedan excluidos de la propuesta.

3.3. Saber pedagógico en Chile

A continuación se presentarán los orígenes históricos-culturales de la docencia en Chile, dando así un recorrido por la historia de las políticas educacionales y la construcción del profesorado.

La historia reciente de Chile se ha visto influenciada según Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008), en todos sus aspectos, por dos fuerzas que se mantienen en tensión, por un lado el deseo de continuar con las políticas macroeconómicas heredadas de la dictadura y, por otro lado, la urgente necesidad de generar cambios que permitan mejores condiciones de vida para sus habitantes. Desde este punto de vista, las políticas educativas se han visto involucradas en una permanente tensión y discusión en torno a la profesión docente, calidad y equidad, currículum, culturas e identidades del profesorado.

Para poder entender lo que ha sucedido con la educación en nuestro país es necesario contextualizar a través de los distintos cambios culturales y sociales que han transcurrido a través de nuestros años como nación. Se debe recordar primeramente, que al igual que muchos otros países de Latinoamérica, Chile ha experimentado un proceso de transición, desde una dictadura a un sistema democrático de gobierno. Por lo que sin duda, nuestra historia reciente desde el punto de vista político, económico, educativo, cultural y social, se encuentra determinada por estos grandes acontecimientos históricos (Valenzuela y otros, 2008).

A través de la historia se pueden identificar cuatro grandes “revoluciones”, que abren fases en el desarrollo de la educación formal, tal como señala Brunner (2002). Este esquema se puede aplicar a nivel de la civilización occidental, adaptándose al nivel de la educación chilena:

1. La fundación de la escuela como institución.
2. La construcción de los sistemas educativos nacionales.
3. La masificación de los sistemas educativos.
4. El impacto de la sociedad del conocimiento, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación sobre la educación.

Para la construcción histórica de la docencia en Chile se considerarán estas cuatro “revoluciones” en conjunto con sus fases de desarrollo como un proceso de cambio y continuidad, y no como sucesiones excluyentes (Núñez, 2007). De tal manera, que el proceso de introducción de la escuela al sistema nacional de educación se da mediante la regularización e impulso del Estado nacional.

Por otro lado, considerando estas cuatro revoluciones se dará a conocer la construcción histórica del profesorado y el origen del saber pedagógico en nuestro país mediante un recorrido histórico y cultural.

3.3.1 Los primeros educadores.

La primera gran “revolución” educativa es identificada como: la fundación de la escuela como institución.

Para contextualizar se debe retornar a la época colonial considerando las palabras que nos señala Labarca (1939):

De los hechos recordados en los capítulos precedentes, se desprende que la España absolutista ignoró la necesidad de una enseñanza primaria extensa en la metrópolis y la escatimó avaramente en sus colonias. (...) Solo recibían atisbos de instrucción sistematizada los jóvenes de clase superior: hijos de funcionarios del rey, capitanes, hacendados y mercaderes. Vecinos generosos les fundaron en uno que otro pueblo, aulas escasamente subvencionadas que vegetan a la sombra de los cabildos y eran dirigidos por algún sacerdote, lego o maestro laico, si faltaban los anteriores. (...) Estos

comienzos de didáctica sistematizada emergieron, pues, a la sombra de los claustros. No diferenciaban con claridad los grados de primario y medio, y ponían el acento mayor sobre disciplinas que directa o indirectamente ayudasen al entendimiento teológico, porque entre sus alumnos reclutaban a futuros sacerdotes (p. 68).

Lo anterior nos permite entender que en Chile, como en muchos otros países, la implementación de las escuelas durante la dominación hispánica estuvo ligada estrechamente con educadores religiosos, donde su sello se asociaba a las prácticas misioneras y evangelizadoras, lo cual es pertinente indicar que los sujetos que se encontraban a cargo de la enseñanza como eclesiásticos o pertenecientes a esta rama, no presentaban una formación para la enseñanza (Núñez, 2007). Ante esto, podemos considerar las palabras expuestas por Aedo (2000):

Los primeros educadores fueron religiosos aunque también hubo individuos sin formación, contratados por los Cabildos o por la propia Iglesia. No hubo esfuerzos específicos por entregarles preparación mínima y su desempeño técnico y culturalmente era rudimentario (p. 67).

Siguiendo con los primeros años de la república en Chile, se mantuvo esta identidad eclesiástica dentro de lo que era la enseñanza, donde tomando las palabras de Labarca (1939) y Serrano (1994), los primeros gobernantes republicanos entendieron la educación como compromiso del nuevo estado que estaba proliferando. De esta manera, además de fundar nuevas instituciones educativas, se ocuparon del oficio docente, dándole un rol estratégico en la consolidación del nuevo Estado chileno.

Durante la segunda mitad del siglo XIX según Egaña (2000), el sistema educativo primario estatal es parte de un proceso de formación y consolidación del Estado chileno. Para ello, se realiza una homogeneización cultural, “educar al pueblo” donde la educación queda en manos de la élite de la época. Las motivaciones de la clase dirigente se fundaban en generar un desarrollo productivo capitalista, en contar con la mano de obra que tenga

cierto nivel de instrucción, con normas y disciplinas de trabajo. Por lo cual, se puede visualizar en esta época dos tipos de escuelas, para el pueblo y para la elite, donde en el caso de los maestros a cargo también se diferenciaban para cada escuela, donde la enseñanza era diferenciada y con propósitos diferidos.

La organización del sistema de educación primaria y las características que presentó la escuela primaria popular, estuvieron claramente determinadas por la intervención de dos actores principales; el profesor como eje ejecutor del proceso de enseñanza-aprendizaje y el visitador como eslabón entre el sistema educativo organizado desde el Estado y la escuela” (Egaña, 2000. p.185).

Por medio de estos dos actores se realizan las políticas educativas y se mantiene una relación entre las clases dirigentes y el pueblo.

Una de las características del profesorado de la época fue la involucración de la familia en la labor docente, como señala Egaña (2000):

(...) era común que a un preceptor lo ayudará su hijo, que a una preceptora sus hijas, a otra sus hermanas, siendo más común este hecho en el caso de las mujeres. También se daba el caso que un preceptor estuviera a cargo de escuela de hombres y su esposa de las de niñas, o que en escuelas de niñas enseñaran algunos ramos el esposo de la preceptora, pues esta no dominaba todas las materias (p. 185).

Además, el autor propone que con el traspaso de los años y el incremento de escuelas este tipo de prácticas va decayendo, sobre todo lo que se refiere a ayudantes familiares. El decaimiento se da principalmente por el surgimiento de escuelas normalistas.

3.3.2 Reconstrucción de la Escuela Primaria.

Centrándonos en la segunda “revolución” que da paso a la educación formal, esta es indicada por Brunner (2002) como: La construcción de los sistemas educativos nacionales.

En este proceso se identifica la construcción del sistema educativo en Chile, donde se reconoce la importancia de la rama educacional dentro del Estado y las proyecciones que esta tiene para construir una nación, esto lo visualiza Brunner (2002), señalando lo siguiente:

Por primera vez aparecen componentes de lo que hoy conocemos como un sistema estatal de educación. Es decir, un conjunto de instituciones públicas formal y exclusivamente dedicadas a la enseñanza, con proyección hacia todo el territorio nacional y cuyo control y supervisión estaban, al menos en parte, en manos de la naciente burocracia gubernamental (p. 6).

Por consiguiente, y bajo las nuevas condiciones que comenzó a tratar el Estado chileno respecto a los temas de educación, se comienza a realizar una especie de ordenamiento, esto lo menciona Brunner (2002) como una transmisión educacional, la cual se ordena hacia dentro, distinguiendo y organizando las materias y, hacia fuera, imponiendo una serie de regularizaciones del comportamiento, es decir, un código de disciplina escolar. Ahora bien, en lo que se refiere a los docentes, estos se apartan de lo eclesiástico y comienzan a especializarse y profesionalizarse. De igual manera, los alumnos son separados por edades y tareas escolares, además se instalan edificaciones propias que son financiadas por el Estado.

Bajo estas premisas mencionadas, el Estado chileno tomó en serio el rol docente en la sociedad, por tanto en 1842 crea la primera “Escuela Normal de Varones”, tal como nos señala Núñez (2007), se acuña el concepto de “idoneidad” que, hasta hoy, ha presidido formalmente la distinción entre el maestro improvisado y quienes han tenido y tienen una formación específica para la enseñanza. Con lo mencionado se abre el proceso que se denomina “primera profesionalización” de los educadores chilenos.

3.3.2.1 Las Escuelas Normales.

Finalizando la primera mitad del siglo XIX, Chile es un país relativamente nuevo, en el cual los grupos gobernantes de la época miraban como ejemplo casi todas las políticas adoptadas en Europa, especialmente las educativas, donde a partir del siglo XVII se crean instituciones especiales para formar maestros, tal como expresa Núñez (2010), en Estados Unidos se establecieron dos de estas denominadas Escuelas Normales, unos pocos años antes que la primera normal de América Latina, que se fundaría en Chile en 1842 en Santiago, lo que consecutivamente se crean más de veinte escuelas para maestros y maestras de primaria en todo el país durante la segunda mitad del siglo XIX y durante el siglo XX, las que posteriormente son suprimidas en 1973.

Los primeros normalistas eran de sectores muy pobres, donde reclutar a jóvenes que sabían leer y escribir se hacía bastante difícil, debido a que su currículum sobrepasaba apenas lo que debían instruir en las aulas de la “educación popular”. Frente a ello Núñez (2010) señala: “(...) los primeros directores de la normal debieron enfrentarse al hecho que la tarea de moralizar o civilizar a sus alumnos no podía lograrse sin un régimen de internado, que se adoptó con éxito” (p. 135).

En relación al currículum de las Escuelas Normales, no existía lo que hoy se conoce como programa de enseñanza, de igual manera se fijó un plan en 1842 y planes que fijaron a partir de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, de la cual hubo numerosas modificaciones. En general, los planes se trataron inicialmente muy cercanos a las materias que se enseñaban en escuelas elementales con ampliaciones de índole humanista, propias del liceo de la época, y, de vez en cuando, fugaces adiciones prácticas como “vacunación”, “telegrafía”, “trabajos de aguja” y otros. Se enseñaba “pedagogía teórica”, basada en manuales de catequesis europeos, y la pedagogía práctica se ensayaba en escuelas anexas a cada normal (Núñez, 2009).

Otro punto de relevancia a resaltar en dicho currículum que se fijó para las Escuelas Normales es la moralidad, la cual tuvo una presencia importante a la hora de enseñar, considerando a las familias de los estudiantes, los estándares de disciplina, la escuela como internado, los castigos y premios como estímulos de aprendizaje memorístico de materias

enseñadas en forma de inculcación (Núñez, 2009). De esta manera, podemos visualizar que los métodos de enseñanza que se empleaban permitieron construir un saber pedagógico relacionado con las capacidades, conocimientos e intuiciones de los maestros más que con la capacitación adecuada para enseñar de forma eficaz. Egaña (2000) señala que “la forma de enseñar y cómo el alumno se apropiaba del conocimiento era relativamente simple, pero ni aún así se contaron con los elementos para practicarla en forma eficiente” (p.157).

Mediante el transcurso de los años, las Escuelas Normales en nuestro país tomaron diversos caminos, creándose Escuelas Normales para mujeres y ampliándose para distintas ciudades no solo en Santiago. Además, los distintos gobiernos fortalecieron en distintos ámbitos estas escuelas, tal como nos señala Núñez, (2009):

(...) el gobierno de Santa María optó por fortalecer el modelo institucional existente aumentando el número y capacidad de las escuelas normales y reformando a fondo el currículum, priorizando la débil formación pedagógica. En adelante ella se inspiraría en el exitoso ejemplo germánico de la época (p. 141).

Por otro lado, hacia 1883 se realiza una ambiciosa política pública de traer profesores extranjeros al país, además de enviar normalistas chilenos distinguidos al extranjero, (Ley Orgánica de Instrucción Primaria, 1867). Esta reforma a la Escuela Normalista se inspiró primordialmente en la convicción gubernamental de que la formación de maestros debía basarse en el moderno saber pedagógico y la admiración hacia el poderío, cultura y educación alemana, que en ese entonces se encontraba en el primer mundo. (Núñez, 2010) Desde entonces, hasta el siglo XX las Escuelas Normales vivieron su período clásico con reformas adoptadas a cada gobierno y ambiciones de grupos dirigentes del país, además moldeó su imagen clásica de maestros que ha permanecido en la memoria colectiva hasta la actualidad.

3.3.3 Los distintos tipos de educadores.

Se visualiza en Chile dos tipos de maestros los que están ligados a lo eclesiástico y los normalistas. En relación al número, los primeros eran mayoría, pero con el tiempo se fue equiparando este número con la gradual creación de Escuelas Normales en el país.

A partir de la creación del Decreto de las Escuelas Normales (1842), bajo la presidencia de Manuel Bulnes se mantuvo una estrecha relación con lo que es el saber pedagógico, contextualizado para la época (Núñez, 2007). Lo anterior, lo podemos evidenciar con lo expuesto por Monsalve (1998), donde la instrucción primaria no podía ser llevada a cabo sin maestros idóneos y de conocida moralidad mediante métodos fáciles, claros y uniformes que realicen en extensiva a toda la sociedad.

El párrafo anterior comprende toda la matriz de la *primera profesionalización* del docente, donde señala aspectos claves como moralidad e idoneidad, entendiéndose como el desarrollo de competencias metodológicas y un proceso sistemático de formación (Núñez, 2007). Ahora bien, un decreto gubernamental expresado en 1854 convoca a todos los preceptores de escuelas fiscales de la provincia de Santiago a un ejercicio de “enseñanza primaria”, lo que en la actualidad entendemos como un curso de perfeccionamiento. Este ejercicio de enseñanza se fundamenta en que los preceptores uniformaran sus métodos prácticos y se estimulen por el mejoramiento de la enseñanza. Considerando lo expresado anteriormente, el decreto pretendía ampliar el saber de los profesores, para lo cual identifican los sectores de aprendizaje, se proponían co-docencias de manera de estrategias de aprendizaje, enseñanza mutua y se mencionaba por primera vez el concepto de pedagogía, aunque no se conoce el alcance que pretendía este concepto para la época (Ponce, 1890).

Por otro lado, la *primera profesionalización* de los docentes de primaria trajo consigo un progreso en torno a hitos claves para el profesorado, estos son mencionados por Núñez (2007) a continuación:

1. La dictación de la primera ley de instrucción primaria, en 1860, esta normativa, además de impulsar la temprana expansión de la cobertura

escolar, fue gravitante en hacer del preceptorado un cuerpo funcionario estatal. 2. La multiplicación de las Escuelas Normales de ambos sexos y su reforma a partir de 1885, que las puso bajo la tutoría de misiones germánicas influencia de la pedagogía de Herbart; esto significó consolidar el modelo normalista “clásico”, con una trayectoria de cinco años postprimarios de formación cultural y pedagógica, en régimen de internado gratuito, con alumnos seleccionados entre los mejores de las escuelas primarias de la correspondiente región (p. 154).

La responsabilidad que asumió el Estado chileno en materias educativas fue amplia pero la voluntad de concretar un sistema nacional de educación competía con la naturaleza oligárquica que imperaba y que administraba el propio Estado. Por lo tanto, podemos considerar que hubo dos sistemas en construcción (Labarca, 1939). Es decir, tal como señala Serrano (1994), el esfuerzo prioritario se colocó en la educación de élite, donde la Universidad de Chile, desde su fundación en 1842, fue el motor de partida de la educación secundaria y del desarrollo de la rama primaria hasta aproximadamente 1860.

Así mismo, como parte del mismo impulso de construcción institucional a fines del siglo XIX que había sido propuesto el modelo *Normalista*, se creó en 1889 el Instituto Pedagógico destinado a formar docentes para la educación secundaria, en un mismo proceso de formación en lo pedagógico, en lo académico y disciplinario. De esta manera, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile creció en lo institucional y lo académico bajo diseños germánicos, más bien sus primeros catedráticos eran profesores alemanes. Ahora bien, durante las primeras décadas del siglo XX el Instituto Pedagógico promueve los llamados “profesores de Estado”, estos son aquellos docentes con cuatro años de estudios académicos y pedagógicos, en una o dos disciplinas, que se desempeñaban en la todavía restringida pero creciente educación secundaria de la época (Núñez, 2007).

Al apreciar la estructuración de esta *Primera Profesionalización* docente se aprecian al menos dos tipos de educadores ya mencionados, al profesor normalista y al profesor de Estado, donde posteriormente con las décadas se incluyó al profesor de enseñanza técnica. En relación a las identidades que proliferan en cada docente, son visualizadas de manera

distinta, el profesor normalista era más de índole técnico, mientras que la del profesor de Estado era una mezcla de elementos propios de las profesiones liberales y de elementos académico-disciplinarios, que la constituyó en “semi profesional”, según Gyarmati (1971), quien investigó empíricamente a los profesores secundarios formados en las décadas de 1930 a 1960 (Núñez, 2007).

3.3.4 Masificación del sistema educativo.

La tercera “revolución” que es señalada por Brunner (2002), es identificada como: La masificación de los sistemas educativos. En este proceso histórico se evidencian los comienzos de la masificación educativa con la Revolución Industrial, donde la educación nuevamente experimenta la necesidad de adaptarse a un sistema tecnológico que viene a imponer sus requerimientos y procesos en la producción del conocimiento en el profesorado (Brunner, 2002). Ante lo expuesto, se considera la profesión docente como una condición funcionaria, donde el enfoque de la docencia es vista como un trabajo asalariado más.

A la luz de lo que nos señala Ljubetic (2003): El encuadramiento burocrático de los docentes, si bien se inició a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, se consolidó en la era de la masificación educacional. Este proceso implicó constante crecimiento del número de docentes, bajo la responsabilidad de un sistema político y económico que no estuvo en condiciones de atenderlos adecuadamente, en cuanto a recursos.

En el contexto que se encontraba Chile a través del siglo XX se da un tránsito del Estado oligárquico a un Estado benefactor, donde los profesores presionan por sus derechos laborales, en alianza con los sectores obreros y empleados, desarrollaron prácticas tempranas de sindicalismo y en los años sesenta, de intensa movilización y conflicto social, acuñaron la identidad de “trabajador de la educación” (Núñez, 2004).

A través de los años se vio un enfrentamiento por parte de los profesores con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de trabajo. Considerando las palabras de Núñez (2004), los sindicatos defendían el llamado “Estado Docente”, en sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo. El propio sindicalismo docente

legitimaba y se apropiaba de la identidad funcionaria y la compatibilizaba con la identidad de trabajador.

En 1965, bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva se inicia una reforma educativa dentro de los ámbitos que esta abordaba se busca posibilitar el acceso igualitario al sistema educacional. Esta reforma estructuraba los siguientes puntos: la extensión de la educación primaria a ocho años; la aplicación de un modelo educativo como estrategia general del cambio social, con el fin de formar recursos humanos; y la aplicación de un nuevo modelo pedagógico sustentado en un cambio de orientaciones de contenidos a habilidades, y finalmente, un cambio de giro del profesor docente al profesor facilitador de la enseñanza. Estos últimos ámbitos, que aluden al profesor, significan una modernización y mejoramiento de las prácticas pedagógicas, además de una adecuación de un desarrollo educacional a los cambios económicos-políticos-sociales que se estaban efectuando en Chile (Leyton, 2010).

Siguiendo hacia la década de los 80', y bajo lo que significó la dictadura en Chile, se quiso romper con la asociación entre el status funcionario y la identidad laboral. Bajo estas directrices se tomaron distintas medidas, tales son: la creación de una organización profesional de los profesores, es decir, el Colegio de Profesores y se ordenó su afiliación obligatoria. Ahora, esta medida estaba destinada a sustraer simbólicamente a los docentes de la convocatoria del sindicalismo (lo cual, estaba prohibido en la época) y a instalar en cambio la identidad profesional. Pero al no limitarla selectivamente a los profesores con formación inicial de nivel superior, negó de hecho un efectivo carácter profesional a dicho Colegio (Núñez, 2004).

Por otro lado, otra medida adoptada fue la liquidación de la condición funcionaria de los docentes al traspasarlos de la dependencia del Ministerio de Educación a la contratación de municipalidades, en calidad de trabajadores, por lo cual a mediados de los 80 comienza a renacer el sindicalismo docente y se ha intentado reponer la identidad de “trabajador de la educación” (Núñez, 2002).

El 7 de Marzo de 1990 finalizando la dictadura militar bajo el mando de Augusto Pinochet se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), donde se reconoce el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Esta ley establece los

requisitos mínimos y objetivos que debe cumplir la enseñanza, se decreta que le corresponde al Ministerio de Educación definir los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para cada uno de los años de estudio de enseñanza básica y media, lo que faculta a los establecimientos educativos la elaboración de planes y programas propios a partir de los requerimientos mínimos. Por lo tanto los profesores manejan el cómo enseñar cumpliendo con los contenidos emanados por el Ministerio (Valenzuela y otros, 2008). Esta no fue la única reforma que se realizó en esta década, puesto que se llevó a cabo otra reforma educativa por Eduardo Frei Ruiz-Tagle en su gobierno en 1996, pero tal como señala Bellei (2001):

(...) la reforma instala una nueva cultura y unas nuevas prácticas que -para sostenerse y legitimarse sólidamente- reclaman cambios estructurales (normativos, financieros y -sobre todo- de gestión institucional). Ciertamente este escenario de desfase es más favorable que las antiguas reformas, en que a los cambios legales y normativos no les correspondieron jamás cambios prácticos. Pero ciertamente conciliar transformaciones de estructuras y procesos en el sistema escolar es aún un desafío y una propuesta pendiente (p. 18).

Ante ello, aún quedan aristas por trabajar, donde solo estas se enfocan a mejorar y cambiar el currículum y no buscar respuesta en otros ámbitos como la valorización del docente.

A partir del 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet, se modifica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por la Ley General de Educación (LGE), esta última se dirige a mejorar la calidad e igualdad de la educación:

(...) de la citada ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fijar los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el

proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad de su servicio (Artículo nº1, Ley General de Educación, 2009).

3.3.5 La sociedad del conocimiento, globalización y tecnología en la educación.

Finalmente como cuarta revolución expuesta por Brunner (2002), se considera: El impacto de la sociedad del conocimiento, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación sobre la educación.

En esta fase Brunner (2002) expresa que el factor decisivo, del nuevo entorno emergente dentro del cual tendrá que desarrollarse la educación, son los cambios de base tecnológica que están ocurriendo en el manejo de la información y el conocimiento, esto se ha podido ir visualizando a través de la última década del siglo XX y propiamente el XXI.

Al presente, la educación escolar chilena está desafiada a insertarse en la sociedad del conocimiento y la globalización, con recurso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero al mismo tiempo está obligada a enfrentar tareas no cumplidas plenamente en las etapas anteriores en materia de extensión y de perfeccionamiento de la responsabilidad estatal en educación. Esto significa que estamos en una etapa de transición, en que la identidad de técnico y funcionario evoluciona rápidamente y sin retorno a identidad profesional (Núñez, 2004).

En Chile, aún sobreviven elementos de la *primera profesionalización* docente o de la identidad técnico-funcionaria, por tanto aún en los maestros se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado. Como señala Núñez (2004): “La historia está en las cosas y en la mentalidad de los agentes” (p. 15). Por lo tanto, hay huellas de prácticamente todas las identidades históricas, operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las presentes condiciones históricas (Núñez, 2007).

3.3.6 Los educadores en la actualidad.

Como ya se ha mencionado, las políticas educativas que se han realizado en Chile en las últimas décadas bajo dos distintas reformas, una en 1980 y un segundo proceso en 1990, ambas se han delineado a las exigencias de los profesores y se ha propiciado un cambio en sus patrones y dinámicas de comportamiento, “un cambio del cual no han podido reflexionar ni tampoco participar activamente los docentes” (Daroch, 2010, p. 22). Tal como menciona Díaz e Inclán (2001), la profesión docente ha pasado de ser un actor a un empleado, donde las reformas educativas llevadas a cabo acarrearán al desgaste del profesorado, no sólo en términos salariales, sino en su propio entorno de trabajo y práctica.

En relación a la valoración del docente, está marcada por un antes y después de los procesos de reforma que señala Esteve (1994), la noción que en las décadas pasadas el profesor contaba con otro tipo de valoración asociada a partir de ser un formador de identidades nacionales, siendo un poseedor del conocimiento y un funcionario público, parece contrastar con las nociones de la actualidad, donde el profesor encuentra socavada su autoridad en las aulas, además de encontrarse inserto en procesos de tecnificación y de proletarización de su profesión.

En el Chile actual, las políticas de formación de docentes se sustentan en los énfasis propuestos por los informes OCDE (2004, 2009). De ahí que la atención se dirija hacia la FID y hacia la creación de incentivos para el ingreso a carreras de pedagogía (Beca Vocación de Profesor), evaluación de su egreso (Prueba Inicia) y procesos de acreditación obligatoria (realizada por agencias privadas). Para el caso de estos últimos procesos, no se consideran los requeridos y recomendados espacios de encuentro institucionales de participación, discusión y acuerdo con los formadores de profesores (Reyes-Jedlicki, Miranda, Santa Cruz, Cornejo, Núñez, Hidalgo y Arévalo, 2014).

Por otro lado, se aprobó una nueva Ley de Carrera Docente, la cual contempla el aseguramiento de una formación de calidad para quienes opten por estudiar pedagogía, estableciendo nuevos requisitos de ingreso, la acreditación obligatoria de la carrera y una evaluación de la formación que reciben los alumnos. El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente es uno de los organismos de esta reforma educativa, la cual garantiza

el derecho educativo de todos. El objetivo primordial es dignificar la docencia, apoyar sus prácticas y aumentar su valoración. Las normas consideradas en este proyecto están pensadas no solo para los nuevos estudiantes de pedagogía, también para los que estén hoy en ejercicio podrán adscribirse a ellas y dejar de lado el actual Estatuto Docente. (REVEDEC, 2015).

Uno de los puntos que más se ha abierto al debate sobre esta Nueva Ley de Carrera Docente es el amplio rechazo de los profesores, esto se desprende por la postura del Colegio de Profesores y el amplio paro indefinido del gremio el año 2015 (Gallardo, 2015). De esta manera, los profesores plantean una cierta desconfianza y control a los mecanismos de evaluación que plantea esta ley, donde de acuerdo al proyecto se constará de cinco niveles (inicial, temprana, avanzada, superior, experta), en los cuales el docente tendrá que escalar mediante evaluaciones para acceder al siguiente nivel. Por otro lado, son las remuneraciones, las cuales irán incrementando conforme a que el profesor avance en tramos o cambie de status en estos niveles ya mencionados, lo cual genera controversia por la cantidad de años y horas de trabajo para poder ganar un sueldo “digno”. De igual manera, se debate frente a los contratos y horas no lectivas, en primer lugar un docente podrá ser contratado si se somete a este proyecto de Carrera Docente, es decir que acepte ser calificado en alguno de estos cinco niveles, y busque avanzar en los tres primeros niveles obligatorios. En segundo lugar, las horas no lectivas se aumentarían con este proyecto a un 35%, el cual no cumple con las horas que el docente requiere para realizar óptimamente su labor (Beca, 2014).

Finalmente nuestra sociedad vive en la actualidad un momento de debate frente a las transformaciones profundas que necesita el sistema educativo para garantizar la igualdad y calidad en la educación. En esta gran tarea nacional juega un rol decisivo la valoración y fortalecimiento de la profesión docente en su quehacer y su propia identidad profesional, puesto que tal como señalan Bellei y Valenzuela (2010):

En la actualidad, una fracción mayoritaria de docentes cree que su profesión no contiene algunos de los elementos distintivos de una profesión de alto estatus, sitúa el estatus de la docencia en un nivel medio-bajo o bajo, y

piensa que los actores institucionales relevantes en educación (gobierno, colegio de profesores, y sostenedores) no respetan su estatus profesional (p. 25).

Por lo tanto, es de suma importancia generar una Ley de Carrera Docente que fortalezca la labor de profesor, que promueva y reconozca su práctica y saber pedagógico en el aula y fuera de ella, específicamente en la formación inicial del profesorado, generando así buenos profesionales de la educación y que se brinde el apoyo que ellos necesitan.

3.4 Importancia del Saber Pedagógico en Chile y su campo de investigación

El saber pedagógico permite reconstruir la sociedad y la realidad del país en que vivimos, profundizar en la historia del docente nacional nos brinda la oportunidad de comprender su práctica pedagógica, cómo esta ha cambiado y cómo ha sido influenciada por los grandes hitos nacionales. El *saber pedagógico* y su estrecha relación con el ejercicio de la profesión permite que el docente vaya reconstruyendo su actuar, sin embargo la deficiencia en investigaciones y estudios sobre la práctica pedagógica y el saber pedagógico en Chile, coarta la posibilidad de que docentes en formación y en ejercicio reflexionen sobre sus prácticas (Nervi, 2006). La *reflexión* constituye un componente determinante pues es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia, estas constituyen una base de conocimientos sobre los procesos que explican el actuar profesional y el reconocimiento de la realidad nacional, por lo que constituye un nuevo referente para analizar el saber pedagógico en Chile. Es así como este saber aporta a la práctica pedagógica por medio de construcciones sociales de la realidad que responden a diferentes intereses que pueden cambiar históricamente (Díaz, 2005).

La *educación* como fenómeno social involucra la transformación intelectual e historia de un pueblo, a partir de esta premisa es que se pone en mesa la discusión sobre la valoración del rol profesional docente. Frente a esta tensión, se desarrollan trabajos en torno al valor particular del saber pedagógico, en su estrecha vinculación con la práctica educativa; entendiendo este como un saber construido a partir de la experiencia del

ejercicio de profesión, abarcando también la acción que se genera después de una reflexión en torno a la práctica. Según Barrera (2009):

A partir del saber construido tanto en la experiencia del ejercicio de la profesión como por el generado a través de la acción reflexiva en torno a la práctica, la especificidad del saber de la enseñanza impone la necesaria coherencia de toda política de desarrollo del profesorado, lo mismo en el reconocimiento de su saber, como en las condiciones necesarias para su progreso” (p.43)

Es por lo anterior planteado que las actuales investigaciones se centran en el saber pedagógico como un conjunto disperso de elementos que se pretende redefinir y reconocer al momento de ir a los lugares donde se evidencia, es decir, poder llegar a recuperar su verdadero significado por medio de la observación de su práctica.

Varios investigadores como Benítez (2011); Nervi y Nervi (2007); Cisternas (2012); Ibáñez, Díaz, Druker, y Rodríguez (2009) y otros pretenden resolver problemas de la enseñanza por medio del estudio del desarrollo de este saber pedagógico, abarcando su historia desde un saber pedagógico incipiente hasta el saber que es cercano y bondadoso, permitiendo por medio de él mejorar prácticas pedagógicas para lograr hacer reflexiones del ejercicio docente. Los resultados y conclusiones de estas investigaciones pretenden la resignificación de un rol de carácter profesional, la idea de un saber pedagógico profesional es una construcción reciente porque en sus inicios la pedagogía tenía un fin de moralizar y civilizar, tras todas las reformas e hitos que marcan la historia de nuestra educación en Chile la construcción y estudio de este saber se ha vuelto incipiente y arduo.

Una gran área de los estudios del saber pedagógico se basa en el trabajo colegiado de los profesores en relación a sus prácticas pedagógicas, con esto se hace referencia a las investigaciones que se realizan en torno a las reflexiones de la profesionalización de esta carrera que nace de los profesores que comparten experiencias y saberes con la finalidad de mejorar su acción. Se destacan las investigaciones de Eirín, García, y Montero (2009) y Pérez (1998) que permiten dar a luz y situar los problemas y expectativas de la

cotidianidad de las vidas profesionales de los docentes y cómo a través del diálogo, la cultura escolar y sus hábitos se pueden establecer relaciones entre la teoría y práctica. Este ámbito no solo abarca la reflexión en relación a las acciones pedagógicas, también se hace relevante incorporar la experiencia personal de los docentes en sus prácticas y su asociación a los saberes aprendidos en su formación inicial. Los estudios de Álvarez, Abrahams, Gaete, Galdames, Latorre, Lee y Rojas (2011) dan cuenta que lo aplicado en sus práctica está impregnado de la apropiación de conocimiento que han adquirido a lo largo de su vida y trayectoria académica.

A partir de las investigaciones en relación a las reflexiones de las prácticas cotidianas nace la necesidad de indagar el saber de esta profesión, los conocimientos del profesorado, sus creencias y significaciones que construyen sus acciones. Desde una mirada internacional y como muestra de estudios analíticos e investigaciones empíricas sobre este tema se distingue el estudio pedagógico de Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) el cual da ejemplos de acciones del profesorado que se oponen a las establecidas en el currículum oficial, es decir, como los docentes enfrentan los cambios y reformas del sistema que definen sus lineamientos a partir de la incorporación de su identidad y sello al momento de ejercer la profesión; estos estudios examinan la vida del trabajo de profesores y los efectos que tienen estas reformas, sus capacidades y posibilidades de mediarlas. Bajo esta necesidad en Chile también se realizan investigaciones en relación a la identidad docente, los estudios de Núñez (2004) y Reyes-Jedlicki, Miranda, Santa Cruz, Cornejo, Núñez, Hidalgo y Arévalo (2014) dan cuenta de la construcción colectiva de la identidad del profesorado y las distintas visiones que tienen los maestros acerca de ella, difiere de los estudios internacionales en relación a esta área pues incorpora un revisión histórica del concepto de *identidad docente* a partir de los distintos hitos nacionales de educación.

Esta recopilación de la mirada histórica del concepto de Identidad y la contextualización de las investigaciones del saber pedagógico en la realidad chilena permite dar paso a los estudios de la tradición de esta carrera, en específico Barrera (2009) propuso abrir este campo de estudio pedagógico incorporando los elementos de: *reflexión, identidad, experiencia personal y tradición*, con el fin de de desarrollar en su trabajo el valor del saber pedagógico, entendiendo este saber como una construcción de la

experiencia del ejercicio de la profesión y del saber generado a través de la acción reflexiva en torno a la práctica.

En la actualidad no solo se estudia el saber pedagógico en el ámbito de la Educación Básica sino que también se debaten en áreas comunes a estas como lo es la Educación Parvularia, prueba de ello son los estudios en América Latina y en Chile que contribuyen a la constitución y validez del saber pedagógico (Peralta, 2011). El redescubrimiento del *saber pedagógico* fundante de la Educación Parvularia permite decantar aquellos temas que ya han tenido un amplio tratamiento en el nivel, pero que por falta de investigación y pérdida de memoria histórica, son desconocidos por muchos de quienes se interesan en él. Al hacer un paralelo con esta carrera ya mencionada, sale a relucir la necesidad de poder hacer un barrido histórico a la luz de las investigaciones en Educación Parvularia, y así permitiría identificar aquellas áreas en que efectivamente se requieren innovaciones para asumir las realidades y desafíos regionales del presente, provocando que la historia sea factor de cambio educacional y pilar del saber pedagógico (Peralta, 2011).

Los aportes del *saber pedagógico* de la Educación Parvularia a los debates actuales se enfocan en relación al rol activo y constructivo del niño en sus aprendizajes: el aporte pionero del saber pedagógico a una temática de gran actualidad. Entre los temas de mayor desarrollo de la Educación Parvularia en el presente, se encuentra toda la investigación, teorización y práctica sobre el rol activo del niño a través de aprendizajes significativos y constructivos. Se destaca el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje (Coll, 1988), y tiene su expresión en diferentes posturas y autores como Piaget, Feuerstein, Vigotsky, Gardner, cuyas teorías nutren gran parte del perfeccionamiento actual de los educadores.

Es así como ambas pedagogías, han ido configurando un saber acumulado y específico. Este saber, como señala Hernández (1995), se concreta finalmente como un conocimiento ordenado y generalizado de las modalidades y posibilidades de la educación, basado en la experiencia directa y en la reflexión: “De esta manera hay una permanente “reconstrucción del conocimiento”, para cuyo propósito el educador (...) maneja conceptos, principios y procedimientos que propone como pertinentes a la intencionalidad aspirada” (Alarcón, 1995, p. 22 en Peralta, 2011).

En relación a lo mencionado en los párrafos anteriores en Latinoamérica, específicamente con el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, comienzan los debates y estudios acerca del saber, este movimiento pedagógico se basó en la definición de saber de Foucault, sin embargo para el caso de la pedagogía, este saber específico es el que Olga Lucía Zuluaga llamó *saber pedagógico*. A partir de ello es que se comienza a investigar si el desarrollo de este saber pedagógico debiera partir en la formación inicial docente de los profesores y verse fortalecido en la formación continua de quien ejerce el oficio de enseñar. Durante mucho tiempo, la creación de teoría y la investigación pedagógica estuvo centrada en ámbitos auxiliares a la educación que quedaron fuera del alcance de los profesores, como el de la sociología, el de la psicología evolutiva, incluso la filosofía. Sin embargo, se hace un quiebre al momento de reconocer a la Pedagogía como una ciencia la cual puede crear conocimiento, naciendo de la reflexión permanente de sus prácticas pedagógicas, creando así el saber pedagógico (Barrera, 2009).

Investigar la formación inicial y permanente de los maestros fue imperativo para la construcción del *saber pedagógico*, indagando en las aptitudes profesionales que los formadores transmiten a sus aprendices, enfocados en el cómo enseñar (Vezub, 2016). En Chile, Cox y Gysling (2009), y Núñez y Cubillos (2012) abordan la problemática en torno a la formación pedagógica desde la disciplina, dando origen a un debate a raíz de los resultados obtenidos de la prueba Inicia y a los estándares para la carrera docente establecidos por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). La importancia de esta investigación es que pretende dar una mirada articulada entre saberes pedagógicos y saberes disciplinarios en la perspectiva de la construcción de saberes pedagógicos de los contenidos, aspecto clave en la formación inicial de los futuros docentes. A partir de esto no solo se estudia lo disciplinar sino que también las propuestas metodológicas de enseñanza y aprendizaje, dentro de ellos uno de los estudios contextualizados en el sur de Chile, Lastra (2012) presenta una evidencia en el discurso de los profesores, que dan cuenta de un giro y un cambio de rol desde la formación inicial hasta el momento de ejercer su profesión en una realidad, presentando problematizaciones y desafíos al momento de enseñar. Este cambio desde la teoría de la formación inicial a la práctica en la realidad escolar obliga a los maestros aplicar estrategias de aprendizajes, poniendo ahora el foco del

saber pedagógico en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, saliendo de la visión del profesor para llegar a indagar qué pasa con el sujeto que se está instruyendo. Se destaca el proyecto de Monereo (1990) que expone los datos de un estudio de caso en donde los maestros se resisten a cambios en sus métodos debido al tiempo que implica preparar nuevas estrategias metodológicas.

Los autores Nervi y Nervi (2007) reconocidos investigadores sobre el saber pedagógico en Chile, afirman que se le concede una importancia especial a la relación que tiene con la formación inicial del docente, destacando en sus estudios que los saberes del docente forman parte de una concepción pedagógica, y que en ellos subyace una construcción cultural producto de una realidad marcada por la diversidad, la cual debe ser considerada para la construcción de ese saber pedagógico.

En el año 2005, el Mineduc convoca a distintos actores a integrar una Comisión Nacional de Políticas de Formación Docente, con el objetivo de analizar la situación de la formación de profesores en el país, identificando sus principales problemas y proponiendo políticas de formación docente. Como uno de sus resultados, se reconoce una carencia de conceptualización del *saber pedagógico* que actúe como eje articulador de los procesos formativos. Bajo este contexto, en el país nace una corriente de investigaciones que fundan sus cimientos en resolver las tensiones en los currículos de formación inicial: la oposición entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad de una disciplina, la disociación entre teoría y práctica, y la desvinculación de la institución formadora de docentes con la escuela, entre otras (Mineduc, 2005).

Es así como en Chile, el *saber pedagógico* ha sido indagado en diferentes aspectos desde la formación inicial de los docentes hasta la re construcción de este saber por medio de la reflexión de prácticas pedagógicas, todas estas aristas están relacionadas con la visión social de construcción de país. Las investigaciones de Ibañez (2014) focalizan la *reflexión* en los aspectos relevantes para contribuir en el quehacer al cambio de modelo y a la transformación que se requiere en la formación de profesores. Estos estudios en torno al saber pedagógico están enmarcadas en las nuevas demandas de nuestro país que exigen una profunda transformación de la profesión docente, la que debe ser repensada en términos de una nueva identidad profesional, a través de la formación inicial de profesores. De este

modo, la renovación de la profesión pone en el centro de las preocupaciones la necesidad de identificar un conjunto amplio de nuevos conocimientos, capacidades, valores y prácticas que los profesores (Unicef, 2000).

Los autores Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla (2012) enfatizan el estudio del conocimiento de este saber, afirmando que:

Con el fin de conocer la interpretación del saber pedagógico, los resultados de estas investigaciones describen las representaciones de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes sobre la acción pedagógica como el objeto de conocimiento, y la escuela como espacio social de construcción de este objeto. La interpretación de estos hallazgos permiten resignificar el saber pedagógico, situándolo como constructo epistemológico de la profesión e instalando al maestro como sujeto constructor de este saber (p. 479).

Otro acercamiento al *saber pedagógico* en Chile se ha desarrollado a través de investigaciones de corte cualitativo interpretativo que buscaron comprender en profundidad las representaciones de experiencias pedagógicas, en el marco del proyecto Estrategias y Materiales Pedagógicos para la retención escolar, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de Estados Americanos. La primera parte de este proyecto, realizada durante 2003 y 2004, consistió en la recuperación y difusión de experiencias pedagógicas desarrolladas por instituciones educativas de los países participantes de América Latina (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú) a través de relatos escritos por los docentes que las protagonizaron. Así el foco de las investigaciones radica en las experiencias significativas, que dan lugar a estas construcciones sociales y simbólicas propias del oficio.

Estas investigaciones permitieron relevar la experiencia inmediata de maestros como base de la construcción del saber pedagógico, teniendo en cuenta la perspectiva de sus experiencias e interpretaciones de la educación, construidas en interacción y en

contextos institucionales particulares de Chile (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005).

A partir del proyecto anterior, es que en Chile y bajo el seno del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, se publica el libro “Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile” (2010), como uno de los resultados del proyecto Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2005), que recoge las experiencias que emergen desde el ejercicio docente de aula, en las escuelas y liceos. Esta investigación tiene como objetivo publicar estos relatos con el fin de que otros docentes del país puedan conocer estas experiencias, relacionarlas con sus propias prácticas pedagógicas, reconocerse en la labor de su par y a la vez se pretende que quienes no son profesores, conozcan de primera fuente la complejidad del trabajo docente y contribuyan así a su revalorización, siendo un aporte para reivindicar la labor docente.

Desde una visión más atomizadora, el ámbito de estudio del saber pedagógico en Chile se investiga para que los docentes generen teorías consciente o inconsciente de su práctica pedagógica, que puedan contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican su actuación profesional, para aportar a crear teoría, y así construir un nuevo referente para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido (Díaz, 2005). Sin embargo y en definitiva los problemas que las investigaciones del saber pedagógico intentan resolver están más relacionados con acciones educativas que con la teoría pedagógica. García (2003) y Nervi y Nervi (2007) coinciden en que es necesario que la pedagogía origine conocimiento desde su propio campo de estudio, ya que el conocimiento de la pedagogía ha sido fragmentado en disciplinas auxiliares que abordan los procesos de formación de maestros, generando múltiples objetos de estudios que la desunifican.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4. Diseño de la investigación

4.1 Paradigma y enfoque de la Investigación

La presente investigación está basada en los fundamentos del paradigma interpretativo, puesto que se pretende conocer las concepciones sobre el saber pedagógico de los profesores de Educación Básica en ejercicio a partir de su discurso. Por ello, el enfoque en el cual se enmarca es de naturaleza cualitativa por su carácter social y su finalidad, ya que, el objetivo es comprender la realidad a partir de la interioridad de los profesores, estudiando su dimensión interna y subjetiva acerca de la realidad social, como fuente primaria de conocimiento (Galeano, 2004). Para ser consecuentes se ha considerado a los entrevistados como sujetos que se encuentran inmersos en una realidad y contextos determinados; así, los resultados permitirán replicar válidamente esta realidad junto a las experiencias y observaciones vividas por los participantes (Ferrerres y González, 2006).

Para desarrollar esta investigación se necesitó la interacción entre investigador y sujeto a investigar, relación aceptada por el paradigma interpretativo pero no por el positivista que postula la independencia entre estos y la objetividad en todo momento (González, 2001).

Por lo tanto, este paradigma posibilita la reflexión del investigador sobre sus acciones y observaciones en el campo, considerándose como parte esencial del proceso debido a que se convierten en datos y conocimientos documentados formalmente. Así, para acceder al discurso de los profesores será necesario la realización de entrevistas, y a partir de los datos obtenidos se deberá realizar el análisis de tipo interpretativo, que posibilitará producir conocimientos a partir de los saberes individuales (Tesch, 1990). Lo anterior se justifica en palabras de Stake (1998) quien propone que en una investigación cualitativa es relevante descubrir y reflejar las múltiples visiones que se pueden tener acerca de un mismo

objeto de estudio, en efecto las visiones o concepciones respecto del saber pedagógico, siendo la entrevista el cauce principal para llegar a estas.

En síntesis, esta investigación de carácter interpretativo posibilitará conocer, acceder, comprender, interpretar y caracterizar a partir del discurso de los profesores las concepciones respecto al saber pedagógico.

4.2 Estudio de caso

La presente investigación utiliza como metodología el Estudio de Caso, debido a que permite el logro de nuestro objetivo que es caracterizar los saberes y concepciones de profesores de Educación Básica en ejercicio, respecto al concepto de saber pedagógico.

Se ha considerado esta metodología de acuerdo a lo planteado por Simons (2011), donde se señala que un Estudio de Caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado contexto real. En este sentido, esta investigación se enmarca dentro de un contexto educativo específico analizando discursos acerca de la reflexión del saber pedagógico. Por lo tanto, se afirma lo explicitado por Pérez (1994): "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia" (p.81), donde el conocimiento de lo particular, sin olvidar el contexto, está presente en la intencionalidad de la metodología de un estudio de caso.

Por su parte, es de relevancia lo señalado por Eisenhardt (1989) en Martínez (2006), donde concibe el estudio de caso como "una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares" (p. 174), la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. Según lo explicitado, se considera en esta investigación distintos casos para comprender las dinámicas existentes en un contexto determinado utilizando la entrevista como método para recoger datos que permitirán llegar a nuestro objetivo.

En este sentido se destaca lo indicado por Yin (1989) en Martínez (2006), que el método que emplea el estudio de caso es una metodología rigurosa que considera los siguientes aspectos claves:

- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variante.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno.
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

4.2.1 Tipo de estudio de caso: Estudio de Caso colectivo.

Esta investigación considera, como se ha señalado, la metodología de un Estudio de Caso, específicamente la empleada por Stake (1999), un Estudio de Caso colectivo, el cual se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente. Así mismo, esta investigación se centra en una población determinada, específicamente profesores que se encuentren dentro de un rango etario, cursando o con postítulo, o postgrado y ubicados en una fase determinada planteada por Day (2005), las cuales se describirán en los siguientes apartados.

Por otro lado, Eisendhart (1991), plantea que el número de casos apropiados para esta metodología depende del conocimiento existente del tema que se está trabajando y de la información que se pueda obtener a través de la incorporación de estudios de casos adicionales. Siendo así, el Estudio de Caso colectivo es visto como una herramienta para generar teorías y reflexiones que nos posibilitan los discursos de los profesores, lo cual nos permitirá comprender las diversas concepciones que manejan sobre el saber pedagógico.

4.3 Criterios para la selección del caso a estudiar

Uno de los criterios para la selección del caso a estudiar se basó en la clasificación de las etapas de un profesor en ejercicio según Day (2005). El autor presenta 4 fases del desarrollo docente, basados en investigaciones de Huberman (1989, 1995) en Suiza, Sikes, et al., (1985) en Inglaterra y Fessler y Christensen (1992) en Estados Unidos citados en

Day (2005).

Esta investigación se basó en la fase tres del desarrollo docente, en la cual los profesores llevan trabajando entre 7 a 20 años en el sistema escolar, por lo que se ha evidenciado un progreso en su carrera, cultura escolar y formas de responder hacia los alumnos y colegas, asumiendo mayor seguridad en sus conocimientos, pero carece de variedad y estímulos en comparación con sus primeros años, gracias a ello, se buscan nuevos desafíos, ya sea nuevas responsabilidades o cambios de centros escolares. Además, han aumentado las responsabilidades fuera de la escuela, por lo que hay una tensión en el tiempo del docente, pues debe competir entre el trabajo y su ciclo familiar. En general, se busca reexaminar los supuestos y creencias sobre la enseñanza, cuestionando sus fines y contextos para renovarse a sí mismo (Day, 2005). En síntesis, el caso a estudiar serán Profesores de Educación Básica que tengan los años de experiencia mencionados.

4.3.1 Sujetos de Estudio.

Para la selección de los casos se utilizaron los siguientes criterios:

1. Ser profesor de Educación Básica.
2. Estar trabajando en el sistema escolar.
3. Tener mínimo siete años de experiencia como profesor.
4. Haber cursado o estar cursando algún diplomado, postítulo o posgrado.

Aquellos criterios fueron utilizados debido a que cumplen con la fase tres de Day (2005), en la cual el profesor a partir de los siete años de experiencia, busca una reestructuración de sus supuestos y creencias, buscando nuevos desafíos para su vida profesional, por lo que la decisión de seguir formándose permanentemente evidencia una de estas características importantes para la investigación. Junto a ello, la necesidad de que estén trabajando en el sistema escolar se justifica gracias al conocimiento y discernimiento desarrollado en la práctica docente que determina ciertos lineamientos para la conceptualización del saber pedagógico, siendo este más significativo, ya que el profesor se encuentra en su mayor esplendor en la carrera, con la capacidad de reflexión y

pensamiento al máximo.

Los casos que se trataron son seis profesores, de la cual presentan las siguientes características respecto a los criterios:

- | | |
|---------|---|
| Caso 1: | 25 años de experiencia
Un diplomado
Colegio Subvencionado |
| Caso 2: | 19 años de experiencia
Cursando postítulo
Colegio Municipal |
| Caso 3: | 35 años de experiencia
Tres postítulos y un postgrado
Colegio Municipal |
| Caso 4: | 7 años de experiencia
Cursando postítulo
Colegio Municipal |
| Caso 5: | 20 años de experiencia
Cursando postítulo
Colegio Municipal |
| Caso 6: | 8 años de experiencia
Cursando postítulo
Colegio Municipal |

4.4 Técnicas de recogida de información

Para la adquisición de la información y con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación, existieron dos momentos en los que se aplicaron entrevistas. En un primer momento, se acudió a docentes del componente pedagógico de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), el cual será

llamado Estudio Preliminar (Ver Capítulo 5) con la finalidad de levantar categorías para luego, utilizar estas en la fase de análisis del discurso de profesores de Educación Básica. A ambos grupos se les aplicó una entrevista semi-estructurada.

4.4.1 Entrevista Semiestructurada.

La entrevista es la técnica de recolección de información, que se ha utilizado en esta investigación, la cual se caracteriza por ser una conversación controlada que se ha desarrollado entre entrevistador y entrevistado, por medio del arte de formular preguntas, en la cual las respuestas obtenidas tengan sentido en un escenario social para que sean interpretadas y se obtengan resultados a partir de estas (Ruiz, 2012).

En este caso en particular, se ha aplicado una entrevista semiestructurada que de acuerdo a Muñoz (1998), es un tipo de entrevista que se caracteriza por tener cuatro tipos de preguntas: abiertas, cerradas, de cierre y mixtas.

En la investigación se han utilizado este tipo de entrevistas, debido a que dan un grado mayor de flexibilidad, otorgando la posibilidad de utilizar preguntas preparadas que se pueden adaptar a los sujetos en estudio, con la intención de motivarlos, realizar aclaraciones, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Martínez, 2013).

Durante el primer momento de recolección de información, al entrevistar a los docentes del componente pedagógico de la Escuela de Pedagogía, se consideraron dos grandes preguntas orientadoras, con el fin de dar la mayor libertad posible al entrevistado, de modo de conocer su opinión sin influencia alguna del entrevistador (ver anexo 8.4, formato entrevista). Luego de escuchar su respuesta, y en caso de ser necesario, se intervino para profundizar, aclarar o reformular su planteamiento, en pos de encausar al tema y al objetivo de la investigación.

Asimismo, para los profesores de Educación Básica, también aplicó una entrevista semiestructurada, sin embargo, se comenzó con una pregunta cerrada de selección. En este tipo de preguntas “se le pide al sujeto que elija entre una o más alternativas que se le presentan” (Acevedo y López, 1986, p. 71). Además, el instrumento aplicado se encuentra dentro de la tipología de entrevista cognitiva, la cual es utilizada generalmente en

procedimientos policiales, sin embargo, no está solo circunscrita a este tipo de declaraciones y puede ser utilizada para otros usos profesionales, debido a que entrega la posibilidad de presentar estímulos claves a los participantes que les ayuden a recordar y a dar una respuesta más clara, segura y cercana a lo que se espera (Garrido, s/f)

Es así, que a los participantes se le presentaron 17 tarjetas con conceptos relacionados al saber pedagógico, de los cuales debían seleccionar un máximo de 5 para caracterizar dicha temática. Luego de la selección de los conceptos, los entrevistados debían explicar su selección, dando cuenta de sus saberes y concepciones respecto del saber docente.

4.5 Recolección de información y acceso al campo de estudio

Una vez definido el enfoque, paradigma, caso a estudiar y técnicas de recolección de datos, se confecciona un cronograma (ver anexo 8.0) para organizar las fases a seguir, creadas para responder a los objetivos del estudio de caso.

4.6 Estudio Preliminar

A partir del estudio preliminar detallado más adelante (ver Capítulo 5: Estudio Preliminar), resultaron las siguientes categorías que serán utilizadas para el estudio de caso de los profesores de Educación Básica:

- Identidad Docente
- Contexto
- Experiencia personal
- Teoría /Práctica
- Reflexión
- Interacción con el estudiante
- Ciencias de la Educación
- Didáctica

- Formación Inicial y Permanente
- Profesionalización de la docencia
- Proceso de Enseñanza Aprendizaje
- Elementos técnicos
- Ética de la profesión
- Currículum
- Colegialidad
- Tradición
- Problematización

La utilización de categorías previas tiene la finalidad de facilitar a los participantes el responder una entrevista que pone en juego sus conocimientos respecto de un concepto tan específico como el saber pedagógico. De este modo, la presentación de categorías les permite identificar una representación clara y específica de sus ideas, las que posteriormente pueden desarrollar con mayor libertad. (Mendioroz y Fiz, 2015)

4.7 Campo de Estudio

4.7.1 Acceso al campo de estudio.

Cuando se categorizó y definió los conceptos a partir del discurso de los profesores del componente pedagógico, se ha presentado un escenario fructífero para comenzar con la inmersión al campo de estudio. Se contactaron los 6 estudios de casos seleccionados con los criterios anteriormente expuestos, se les comunicó los objetivos y alcances de la investigación y la importancia de su participación en ella. Se realizó la entrevista (ver anexo 9.2) a estos docentes, presentando 17 fichas obtenidas del estudio preliminar asociados al saber pedagógico.

4.7.2 Análisis del Contenido

Aplicadas las entrevistas, se realizó un trabajo de análisis del contenido con el fin de determinar e identificar ideas claves en el relato de los sujetos de estudio. El carácter de esta investigación hermenéutica pretende objetivar la realidad mediante la reflexión, aclarar

las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad, siendo así las partes discursivas lo constituyente de la investigación. A partir de lo anterior se hace pertinente una metodología que ofrezca la comprensión de los supuestos y premisas de una situación particular, y para ello es útil utilizar el Análisis de Contenido. Hostil (1969, p.5) propone una definición que aporta varios aspectos muy importantes: “El análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto”

El análisis de contenido ofrece la posibilidad de investigar la naturaleza del discurso, procedimiento que permite analizar los materiales de la comunicación humana: el código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, entre otros (Hostil, 1969 en Porta, 2003, p. 5) Esta técnica traspasa los límites de la comunicación actuando como una técnica personal del análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas o registros de observación. El análisis de contenido se enmarca como una técnica objetiva, sistemática y cualitativa que da pie a trabajar con materiales representativos de los datos y permite la posibilidad de generalización frente a una realidad (Pérez, 1993 en Porta, 2003, p. 10).

Para la investigación se utilizó la categorización dentro del análisis de datos que consiste en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos puesto que los términos pueden no hacer referencia a los significados que expresan o manifiestan, sino estar matizados por el contexto. Una fase relevante para la investigación y que permite dar sustento al tratamiento de los datos es la Exploración de Material. Dicha fase otorga la posibilidad de guiarse por las características de los materiales disponibles dando luz a categorías de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que irán emergiendo del discurso propio del sujeto estudiado. El reconocimiento de las categorías emergentes (implícitas o explícitas) es un proceso que está relacionado no solo con el análisis sino que también con el instrumento que se aplicó para la recogida de datos y con la propia línea de la investigación (Porta, 2003, p. 13).

A partir de la fase de categorización, el análisis de contenido presenta una dualidad pues adquiere un carácter cualitativo y cuantitativo, dado por la organización de la codificación: la elección de la unidad, la enumeración o recuento y la elección de las categorías con su posterior clasificación. Una característica básica que han de poseer el

análisis de contenido, es la fiabilidad estimada calculando el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden cuando codifican el mismo material, contrastando sus percepciones y dificultades de interpretación arribando a un porcentaje de acuerdo en la asignación de códigos e identificación de unidades de registro. (Porta, 2003, p. 16). Es por lo anterior que en función de los criterios previamente definidos, es necesario reconocer objetivamente la presencia o ausencia de las categorías en los documentos seleccionados. (Arroyo, 1998, p. 293).

Para finalizar y poder levantar conclusiones respecto a la investigación esta técnica de Análisis de Contenido permite arrojar los porcentajes de frecuencias de cada categoría de valor y antivalor, para establecer contrastes y regularidades, semejanzas y diferencias entre el discurso de los sujetos de estudios, permitiendo que el análisis tenga una interpretación basada en la triangulación de los datos obtenidos con otros estudios del área y con marcos referencial teórico y dando sentido los datos estudiados. Las ideas fundamentales que obtendremos se emplearán para generar las explicaciones, de esta manera se intenta integrar los hallazgos obtenidos dentro de áreas de interés más amplias.

4.7.3 Descripción y discusión de Resultados.

Para una mejor comprensión de los datos, se describieron los resultados de forma cualitativa y cuantitativa a través de la realización de tablas y gráficos que resumen los resultados obtenidos (ver anexo 9.3). Posteriormente, se realizó el análisis de los datos mediante la triangulación entre la teoría, basada en investigaciones realizadas por otros autores sobre las concepciones de los docentes, los resultados obtenidos y la relación que hay entre ambos, para dar paso a un proceso de discusión y reflexión con el objetivo de concluir respecto a la investigación.

CAPÍTULO 5:
ESTUDIO PRELIMINAR: CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA DE LA PUCV ACERCA DEL SABER
PEDAGÓGICO.

5.1 Planteamiento y justificación del problema

De acuerdo a lo mencionado en el Capítulo 1, en el que se plantea que la investigación del saber pedagógico de los docentes que ejercen actualmente en el sistema educacional es poco indagado (Quintero y Torres, 2010), se hace necesario conocer los saberes que se relacionan al momento de explorar acerca de la profesión docente, debido a que en la actualidad permanecen ocultos (Cárdenas y otros, 2012). Frente a esto, se encontró la necesidad de buscar este saber fuera de la literatura, por lo que se recurre a los docentes de la Escuela de Pedagogía de la PUCV debido a su conocimiento frente al tema contextualizado en la formación de docentes.

Es así que surge la pregunta de investigación del estudio Preliminar ¿Qué es el saber pedagógico para los profesores de la Escuela de Pedagogía PUCV? con la finalidad de utilizar estas respuestas como juicio de expertos, las que ayudarán a conocer el escenario del docente en ejercicio en la educación superior y también orientará la creación de la entrevista a los profesores en ejercicio: qué conceptos utilizar y qué temas abordar.

5.2 Objetivos

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas y el problema de investigación se proponen los siguientes objetivos:

5.2.1 Objetivo General:

- Levantar categorías para caracterizar las concepciones acerca del saber pedagógico de los profesores.

5.2.2 Objetivos Específicos:

- Analizar e interpretar el discurso de referentes de formación docente.
- Categorizar las concepciones acerca del saber pedagógico referentes de formación docente.

5.3 Metodología

5.3.1 Participantes.

Para conocer las concepciones de los profesores, se seleccionaron 11 docentes del componente pedagógico de la Facultad de Educación y Filosofía de la PUCV quienes representan un componente de referencia de formación docente. Este grupo de profesores fue seleccionado teniendo como criterio el que dictaran cátedras de asignaturas de formación inicial pedagógica a las carreras de Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Diferencial de dicho establecimiento universitario.

A continuación, se presenta una tabla que contiene información que permite conocer la formación y la asignatura que impartían los participantes el segundo semestre del año 2016 en las carreras anteriormente mencionadas:

Informante	Formación	Asignatura que dicta
Profesor 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesora de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Postítulo en Administración Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Magíster en Educación M/Currículum, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. 	<p>Identidad Profesional</p> <p>Fundamentos Filosóficos y Sociales de la Educación</p>
Profesor 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Magister en Informática Educativa de la Universidad de la Frontera, Chile. ● Magister en Historia, Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España. 	<p>Tecnologías digitales para el Aprendizaje y el Desarrollo Profesional docente</p>
Profesor 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesora de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Consejero Educativo y Vocacional. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. ● Magíster en Educación mención currículum, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Experta universitaria en conflictos y mediación escolar, Universidad de Alcalá de Henares, España. 	<p>Orientación Educativa</p>

Profesor 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Educadora de Párvulos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile. ● Magíster en Educación, Universidad Católica de Salta, Argentina. ● Doctora en Evaluación y Mejora de la Educación, Universidad de Cádiz, España. 	Investigación de la Práctica Educativa
Profesor 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Bachiller en Ciencias con mención en Biología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Licenciado en Biología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Profesor en Biología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Magíster en Evaluación Educacional, Universidad de Playa Ancha de Cs. de la Educación, Chile. ● Doctor en Educación, Universidad Santiago de Compostela, España. 	Evaluación para el Aprendizaje
Profesor 6	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor de Estado en Matemáticas y Física, Universidad de Playa Ancha de Cs. de la Educación, Chile. ● Magíster en Evaluación Educacional, Universidad de Playa Ancha de Cs. de la Educación, Chile. ● Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Chile, Chile. 	Evaluación para el Aprendizaje
Profesor 7	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesora de Historia y Geografía, Universidad de Concepción, Chile. ● Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ● Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. 	Teoría y Planificación curricular Evaluación para el Aprendizaje Cultura y Gestión Escolar

Profesor 8	<ul style="list-style-type: none"> ● Psicopedagogo; Universidad de Playa Ancha. ● Licenciado en Cs. de la Educación; Universidad de Playa Ancha. ● Magíster en Evaluación Educacional; Universidad de Playa Ancha. ● Doctor en Filosofía y Letras; Universidad de Navarra. 	Fundamentos Filosóficos y Sociales de la Educación
Profesor 9	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesora de Educación Diferencial, mención Trastornos Específicos de Aprendizaje. ● Magíster en Docencia para la Educación Superior. ● Postítulo en Orientación Educacional en la Universidad Católica del Norte. 	Educación en y para la diversidad.
Profesor 10	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor de Filosofía, Universidad de Los Andes, Chile. ● Licenciado en Filosofía, Universidad de Los Andes, Chile. 	Identidad Profesional Fundamentos Filosóficos y Sociales de la Educación
Profesor 11	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor de Educación Media en Filosofía, Licenciatura en Educación, Licenciatura en Filosofía, Universidad de Chile. ● Magister en Curriculum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. ● Ph.D. Curriculum and Instruction, University of Washington, Seattle, USA 	Teoría y Planificación curricular

Tabla 1: Información de los participantes del Estudio Preliminar.

5.3.2 Procedimiento.

Una vez seleccionados los docentes se prosigue con la confección de la entrevista de carácter semiestructurado (ver anexo 9.5), la cual constaba con las siguientes preguntas: ¿Qué es el saber pedagógico? ¿Cómo podemos evidenciar este saber pedagógico en los

profesores del sistema? La colaboración de los docentes cuenta con la grabación de la entrevista de duración cercana a los 30 minutos, Cada entrevista realizada fue guardada en audios y en un documento escrito (Anexo 9.6).

Posterior a esto se realiza el análisis discursivo de las entrevistas las cuales entregan nodos conceptuales o conceptos que emergen al definir qué es saber pedagógico. Estas entrevistas se trabajan mediante momentos de análisis, revisión y socialización de categorías conceptuales relacionadas al saber pedagógico. Estos momentos son:

- Lecturas Individuales

Se realiza una lectura individual de las entrevistas, teniendo como foco central la búsqueda de semejanzas conceptuales o definiciones para explicar qué es saber pedagógico entre los discursos de los docentes del componente pedagógico.

- Contraste de Ideas

Posteriormente, en parejas se presentan los resultados y se contrastan, realizando una discusión y diálogo (ver anexo 9.7). Se identifican conceptos seleccionados en ambas parejas para la misma entrevista, conceptos que también se repiten en otras conversaciones con los docentes, por lo que a estas semejanzas se denominaron categorías. Estas categorías pueden ser directas, es decir, conceptos textuales que verbalizan los profesores en su relato oral, o pueden ser construidas, agrupación de conceptos relacionados entre sí o elementos sinónimos, que se categorizan en una sola etiqueta. El producto final de las parejas corresponde a categorías con las que ambos participantes están de acuerdo.

- Consenso colectivo

Corresponde a la fase de presentación de los resultados en parejas. En reunión grupal las parejas presentan las categorías obtenidas, explicando el proceso seguido y los resultados obtenidos. Se trabaja con una gama de 20 categorías, los elementos coincidentes entre el trabajo en pareja se conversan, se presentan argumentos para su selección y se llega a un consenso para utilizarlas en la investigación. En relación a los elementos que no coinciden o que presentan discordancia, se soluciona por acuerdo, teniendo dos opciones mantener o eliminar el concepto (Anexo 9.8).

- Construcción y definición de categorías

Finalmente, se consideran 17 categorías referidas al saber pedagógico. Se han

definido estas categorías a través de una revisión grupal (ver anexo 9.9). Luego con estas definiciones se vuelve a leer las entrevistas, con el objetivo de reforzar el análisis realizado.

5.4 Resultados

En el siguiente apartado se expondrá, la descripción del análisis del discurso hecho a partir de las once entrevistas aplicadas en la investigación experimental, con la finalidad de utilizarlo como juicio de expertos y levantar categorías que surgen a partir de la reiterada aparición de distintas temáticas y/o conceptos en el relato de los profesores, para satisfacer y contribuir al objetivo general de la investigación que es categorizar el *saber pedagógico* de los sujetos de estudio.

5.4.1 Descripción primer resultado.

En primer lugar, se realizó la pregunta ¿Qué es el saber pedagógico? A lo que los profesores dieron diferentes respuestas basándose en sus saberes y concepciones. Para representar de manera más clara las definiciones de los docentes, se presenta a continuación una tabla con el extracto textual de la entrevista realizada al momento de definir el saber pedagógico, con la finalidad de agrupar sus respuestas obteniendo la idea principal de cada uno:

Entrevistado	Extracto con la definición de saber pedagógico	Idea principal
P1	Bueno, el saber pedagógico es (0.3) la elaboración de un conjunto de conocimientos que son propios del profesor y que se recogen de distintas instancias. Yo no creo que haya un saber pedagógico	Conjunto de conocimientos propios del profesor

P2	<p>“...el saber pedagógico en mi opinión es el saber, capacidad, competencia, experticia progresiva en el tiempo que los profesores van desarrollando a partir de experiencias prácticas que contrastan o debieran contrastar y poner en discusión el bagaje teórico que poseen y si no lo poseen buscarlo para poder construir conocimiento más científico, para poder resolver problemáticas en el proceso de enseñanza para otros.”</p>	Saber propio que desarrollan los profesores
P3	<p>1. “Ahí se va cimentando lo que nosotros entendemos por saber pedagógico. Un saber incipiente, que a lo largo del quehacer docente, una vez que ya está instalado en el sistema, que está trabajando ehh, ya sea reemplazo o contrato, como sea”</p> <p>2. Ahora, como definición de lo que es un saber pedagógico, bueno van a ser “todas aquellas habilidades, competencias, conocimientos, conceptos, eeh incluso elementos de la didáctica que se están adquiriendo en un bagaje cultural-docente donde tu acerbo lo vas a poner en juego en el quehacer.”</p>	Conjunto de conocimientos, saberes y elementos

P4	<p>1. “El saber pedagógico se involucra en una disciplina verdad que es la pedagogía, que tiene por objetivo lograr que los estudiantes aprendan, porque enseñamos bien jaja, y por tanto, cómo logramos verdad enseñar para que aprendan bien, y eso para mí es un saber, y ese saber que tiene que ver con enseñar lo mejor posible para que aprendan lo mejor, ¿verdad? Un aprendizaje profundo, a largo plazo, significativo, creo que tiene diferentes variables, o diferentes anclajes, o diferentes dimensiones.”</p>	Saber que permite el proceso de enseñanza aprendizaje
P5	<p>“Se dice que el saber pedagógico, tomando a un autor como Tardif habla que es un saber plural, estratégico y él aún más le coloca un calificativo dice que está devaluado (...) claramente al hablar de que es plural significa que hay diferentes tipos de saberes que confluyen hacia lo que significa el hecho de hablar de un saber pedagógico.”</p> <p>En segundo lugar, como lo señalaba Monereo, es un tipo de conocimiento que es situado y que significa que un profesional en este caso en este ámbito docente, es capaz de tomar decisiones al respecto dependiendo de los contextos. Por tanto, quiere decir que hay una serie de saberes que él debe manejar y debe ser capaz en un momento determinado ver cómo los puede ajustar, seleccionar ehmm y de alguna manera no cierto adecuar a los contextos en los cuales tiene que</p>	Conjunto de saberes que debe manejar un docente

	tomar ciertas decisiones pedagógicas.	
P6	<p>“Lo que yo entiendo por saber pedagógico, es difícil poder definirlo, porque uno está en contacto con distintas definiciones de lo que es saber pedagógico, yo he podido evidenciar al menos tres tipos de excepciones distintas. Pero en concluir los tres, ambos se enfocan a lo mismo y a lo que yo pienso(...) que es la noción colombiana porque es la más completa por decirlo así, no tiene todo, pero es la que distingue al profesional de la educación de cualquier otro profesional, eso sí en este país no se ve y no se encuentra. La impresión que me da a mi es que tiene que ver con la formación que los profesores tienen en nuestra universidades, pero además tiene que ver con el contexto de los profesores que no tienen tiempo.”</p>	Saber que distingue al profesional de la educación
P7	<p>“Bueno, el saber pedagógico es como (0.3) para mi es la conjunción de mm (0.4) de tres elementos que son como propios de la pedagogía, como un telón de fondo, que son los conocimientos disciplinares que uno tiene y un conjunto de actitudes que los profesores debemos tener al momento de ejercer la profesión.”</p>	Conjunción de conocimientos disciplinares y actitudes de un profesor
P8	<p>“Es un saber específico, es propio de los profesores. El que se puede adquirir a través de eeh el uso formal o a través de la experiencia. Es</p>	Saber propio que identifica a un profesor

	una manera del saber que identifica lo que es y lo que hace un profesor”.	
P9	“El saber pedagógico es un, yo lo llamo saber artístico, ya en fondo porque es un saber hacer. Un saber artístico es, o mejor partir por el arte, yo entiendo como arte cualquier acción que uno realiza hacia afuera y que tiene un resultado externo. Entonces, desde ese punto de vista la pedagogía es un arte, porque tiene un resultado externo que es lo que aprende el alumno, lo que alumno va adquiriendo, entonces, el saber pedagógico es saber cómo realizar ese acto, es saber cómo enseñar, eso es lo que yo entiendo por saber pedagógico, saber cómo enseñar.”	Saber cómo enseñar.
P10	Concretamente el saber pedagógico implica el saber, el saber hacer y el saber estar con el otro, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje	Saber en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje
P11	En ese sentido entiendo que originalmente saber pedagógico significa todo ese saber que colabora para que quien educa lo haga lo mejor posible para quien está aprendiendo y eso involucra muchas cosas (...) Bueno para cerrar la respuesta diría que saber pedagógico es un saber que incorpora la imbricación entre la teoría y la práctica para la educación de alguien y que se adapta al contexto y la época en que nos toca desempeñarnos.	Todo lo que colabora para que se logre el proceso de enseñanza aprendizaje

Tabla 2: Extractos de Entrevistas respecto a la definición de Saber Pedagógico.

Los resultados anteriores se pueden resumir en el siguiente gráfico:

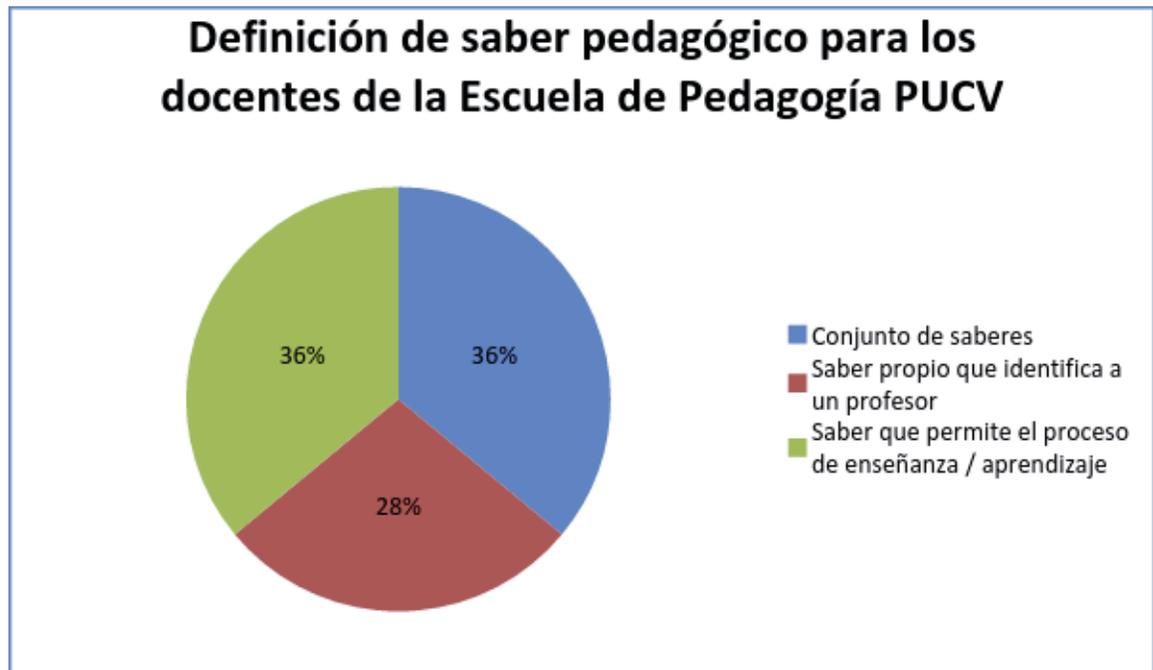


Gráfico 1: Definición de Saber Pedagógico para los docentes de la Escuela de Pedagogía de la PUCV.

De acuerdo al gráfico anterior, se puede apreciar que la definición de saber pedagógico de los docentes se encuentra dividida respecto de la clasificación que se pudo realizar a partir su discurso. No obstante, estas se encuentran interrelacionadas y fuertemente conectadas por lo que no existe una clasificación sin que se pueda apreciar otra que esté incluida dentro de ella.

5.3.2 Descripción segundo resultado.

Para caracterizar las concepciones acerca del saber pedagógico de los profesores de la Escuela de Pedagogía PUCV se les pregunta ¿Cómo se evidencia el saber pedagógico en el discurso de los profesores? Frente a esto, los docentes comenzaron a realizar afirmaciones y a nombrar diversos conceptos relacionados con la educación. Al analizar las entrevistas fue posible identificarlos debido a que se mencionan transversalmente a través

de todos los entrevistados.

A continuación, se presenta un extracto de la tabla con el extracto del discurso de las entrevistas (ver anexo 9.10) en las que se visualiza el análisis realizado por parte de los investigadores, el cual generó el surgimiento de los conceptos nombrados en la tercera columna:

Entrevistado	Extracto	Conceptos
P1	<p>“Por ejemplo, yo como profesora 1, yo tengo un estilo pedagógico ¿no? Y eso tiene que ver porque un alumno puede identificar que la profesora 1 tiene ciertas características dentro de la sala de clases, las que no son solamente estáticas sino que van cambiando, las que también yo he ido resignificando con el tiempo.”</p>	<p>Identidad Docente: Conjunto de saberes, rasgos y características con los que un profesor define su profesión u oficio. (Los docentes describen su actuar)</p>
P3	<p>“Se evidencia desde el hacer, por un lado, pero también desde lo que tú eres. Ahí tiene que haber un elemento identitario muy fuerte. La identidad profesional tiene uno de sus fundamentos en el estatuto epistemológico que se llama. Es decir, “el conjunto de saberes que definen tu profesión y que te hacen ser el profesor distinto a otro profesional ¿ya? que puede hablar de pedagogía pero o no la ha estudiado o no la ejerce”. ¿Ya?”</p>	

<p>P1</p>	<p>“El saber pedagógico (...) tiene que ver con el contexto que se vive, tiene que ver con la manifestación de una sociedad, con las manifestaciones culturales de una sociedad, cómo se llega a la sala de clases, tiene que ver con lo biográfico de su curso, tiene que ver con lo propio de su grupo de curso, tiene que ver de propio de su contexto con el establecimiento, tiene que ver con saber leer ese contexto, que está caracterizado justamente por una peculiaridad y por una diversidad que es con la que llegan esos alumnos, esos estudiantes a ese lugar”</p>	<p>Contexto: Condiciones naturales, sociales, culturales, económicas que intervienen en el proceso de enseñanza / aprendizaje.</p>
<p>P10</p>	<p>“Y lo otro importante es siempre relacionarlo con lo que realmente ocurre en la realidad (...) porque las características tanto de los alumnos, las características del sistema también han ido cambiando, porque las necesidades son diferentes, por eso es bueno dentro de esta transmisión y de este desarrollo del saber pedagógico, ehh siempre tener casos, ehh situaciones en donde se refleje lo que realmente sucede”.</p>	

<p>P7</p> <p>P5</p>	<p>“(…) porque la construcción de saber pedagógico está asociado también a como tu aprendiste a ser profesor, entonces la pregunta que uno se hace muchas veces, la forma en que se aprende a ser profesor es la forma que uno es profesor.”</p> <p>“(…) Pero por otro lado está todo eso que dice relación con lo que significan aquellos saberes que son comillas “experienciales”, están dados por la experiencia y bajo esa perspectiva indudablemente que esos influyen también de manera significativa”.</p>	<p>Experiencia Personal:</p> <p>Refiere a las vivencias que han tenido de los profesores tanto en su condición de alumnos y como docentes que los han marcado de tal manera que los han influenciado en su acción pedagógica.</p>
<p>P2</p> <p>P6</p>	<p>“...el concepto pedagógico es la conjunción de un conocimiento teórico y con un conocimiento práctico que entra en una relación dialéctica o recursiva, en la cual no es causal, no es teoría para la práctica y no es pura práctica con la que construyó teoría...”</p> <p>“Ahora, cuando ese saber pedagógico a mi modo de ver se evidencia o se despliega es justamente en el ejercicio profesional. Entonces a mi modo de ver es una especie de marco referencial por el cual orientan a su práctica los profesores pero a la vez también dialoga con su conocimiento, es como un ir y venir, entonces es como una relación dialógica.”</p>	<p>Teoría Práctica:</p> <p>Interacción entre lo que los profesores saben en base a la literatura, junto con el conocimiento que adquiere en su quehacer docente.</p>

P6	<p>“De acuerdo a esta tradición colombiana es un saber reflexionado, por lo tanto no es cualquier saber o cualquier cosa que el profesor haga. Entonces es un conjunto que se reflexiona, se discute, que se conversa y que finalmente se escribe, que se tiene que registrar de alguna manera, para que se tenga la calidad de saber pedagógico como tal.”</p>	<p>Reflexión: Ejercicio intelectual que realiza el docente para analizar su práctica, tomar decisiones y/o producir saber pedagógico.</p>
P11	<p>“Es súper bueno tener el espacio de sistematizar eso que uno cree y hay manera de hacerlo ya sea con reflexión colectiva, reflexiones de clases. Otra manera que se recomienda es a través de la escritura, es decir, que se sistematice a través de la reflexión que queda en el papel y el Word cuando se escribe, llevarlo al papel y compartirlo con otro, es una manera de sistematizarlo y hacerlo consciente, de otra manera el ejercicio queda en la intuición y no en el ejercicio profesional reflexivo”</p>	

P1	<p>“Entonces, también me interesa que exista esa relación cara a cara de comunicación de saber que ellos sepan que yo estoy tratando de saberlos a ellos. De saberse en una interacción, en una relación humana, porque insisto el acto de educar es un acto inminentemente humano y el acto de educar debe ser humanizaste.”</p>	<p>Interacción con el estudiante: Conexión entre el profesor y sus estudiantes que se forma a partir del diálogo y conocimiento</p>
P4	<p>“(…) segundo, conocer al que tengo enfrente, es decir, conectar con él. siempre he pensado que en educación la comunicación es sustantiva, es decir, cómo conecto, que es más que hablar o es más que hacer una clase es cómo conecto con un otro que es un sujeto histórico, con problemas, con mundo, con contexto, con marco, cómo conecto con ese otro. Entonces, ese es un primer elemento cómo llego al mundo del otro y ahí según Freire digamos, necesitamos desapegarnos verdad de esa simetría (…)”</p>	<p>mutuo.</p>

P5	<p>“Bueno, y junto con ello hay un conjunto de saberes que están vinculados a lo que uno podría denominar el campo más amplio de la educación y que dentro de ello estaría por ejemplo el caso de la psicología, el área de la sociología y otras ramas más, por ejemplo y porque no la administración. Es decir, un profesor para poder ir a colocar en movimiento todos estos saberes tiene que conocer el sujeto que es el sujeto de aprendizaje. Por tanto, tendré que conocer al educando, tendré que conocer sus características, debería conocer desde el punto de vista de la Psicología, la Psicología del Desarrollo, la Psicología del Aprendizaje, en fin”.</p>	<p>Ciencias de la Educación: Conjunto de disciplinas específicas que estudian los fenómenos educativos en sus múltiples dimensiones.</p>
P11	<p>“Otras personas lo pueden ver desde el punto de vista más influido por los saberes de la psicología, por ende está más centrado en el niño en el adolescente, en el aprendizaje. Pero también existen corrientes que apelan al saber pedagógico que está más orientado por la justicia social con la educación por la diversidad y la inclusión, saberes que antes no se tomaban en cuenta”.</p>	

P2	“Debería haber un conocimiento didáctico, que implicaría el cómo ese conocimiento disciplinario se puede hacer la transposición para que sea un tipo entonces de contenido que sea mediado para que los estudiantes puedan aprenderlo de manera adecuada”.	Didáctica: Conjunto de estrategias, metodologías, técnicas, métodos, herramientas que se encargan del
P11	“Y algunos incluso podrían decir que hay saber didáctico dependiendo de quién te lo diga porque hay algunos que piensan que la didáctica es una disciplina en sí misma. Esta el saber de la disciplina que enseña, esta, otros teóricos hablan del el saber pedagógico sobre la disciplina, es decir, el conocimiento pedagógico del contenido que es hacer enseñable el contenido como saber puro, hacerlo enseñable”	proceso de enseñanza – aprendizaje.
P3	“O sea desarrollo profesional se entiende como este camino, esta trayectoria que inicia el profesor novel en su etapa de formación inicial universitaria y va a ir avanzando hasta el final de su desarrollo profesional. O sea todos los años de vínculo con el sistema escolar o la docencia universitaria, donde quiera que tú estés instalado desde lo pedagógico, tú vas desarrollando este trayecto profesional, y esto se llama desarrollo profesional. Tanto formación inicial como formación permanente”.	Formación Inicial y Permanente: Conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, adquiridas en estudios de pregrado y en la participación
P9	“Afecta directamente, pero hay que tener claro otra	constante en

	<p>cosa, dije antes, al principio que esto es un arte, y entonces, aparte de lo que se pueda enseñar en la universidad, tenemos talento o no tenemos talento para un arte. O sea, yo podría estar 5 años estudiando piano y al final de los 5 años sigo siendo un desastre porque tengo mal oído. Y entonces, no tengo habilidades o “dedos pal piano” como se dice. Entonces claro, la formación que se puede dar en la universidad desde el punto de vista de saber pedagógico es útil y muy importante, pero de todas maneras, en la práctica, es donde se va viendo si esa persona tiene ese talento o no tiene ese talento. Entonces, claro, puede tener talento pero si no hay estudio ese talento se puede perder, si no hay un estudio serio, sistemático (...).”</p>	<p>capacitaciones, seminarios, congresos y cursos que posibiliten la reestructuración de los conocimientos.</p>
P5	<p>“(...) hay una serie de saberes que él (profesor) debe manejar y debe ser capaz en un momento determinado ver cómo los puede ajustar, seleccionar y de alguna manera no cierto, adecuar a los contextos en los cuales tiene que tomar ciertas decisiones pedagógicas”.</p>	<p>Profesionalización de la Docencia: Actuar y tomar decisiones en un contexto escolar de acuerdo a saberes que son propios del profesor y que se construyen en un proceso de reflexión en y sobre la práctica.</p>
P8	<p>“Una tercera cosa que me gustaría agregar, dado las políticas públicas se han encargado de anular este saber pedagógico de los profesores y han querido hacer de la profesión una dimensión técnica.”</p>	

<p>P8</p>	<p>“(…) Entonces, un ejemplo ¿quién debería pronunciarse acerca de los aprendizajes de los alumnos? En propiedad (0.3) los profesores, porque, ellos son los que enseñan al sujeto de aprendizaje, el niño. Ellos están involucrados en los procesos de enseñanza Y aprendizaje.”</p>	<p>Proceso de Enseñanza / Aprendizaje: Proceso que se desarrolla en el ámbito educativo, en base a la interacción entre el profesor y el estudiante con el fin de desarrollar aprendizajes, es recursivo y dialéctico.</p>
<p>P10</p>	<p>“Concretamente el saber pedagógico implica el saber, el saber hacer y el saber estar con el otro, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (...) pero en general la orientación es que ellos puedan orientar el aprendizaje de los estudiantes o de los alumnos si son más pequeños, ya y los encargados somos nosotros los pedagogos y eso dice relación desde la asignatura.”</p>	
<p>P3</p>	<p>“Muchas veces las reuniones técnicas van a evaluar o supervisar cómo va el avance curricular, cómo están las unidades, cómo están construyendo los instrumentos de evaluación. Entonces seguimos pegados a una situación muy técnica (...)”</p>	<p>Elementos Técnicos: Refiere a la operacionalización de la docencia, es decir, es un mandato hacia los profesores, quienes deben realizar su trabajo únicamente con lo que está establecido: los procesos formales</p>
<p>P8</p>	<p>“(…) Una tercera cosa que me gustaría agregar, dado las políticas públicas se han encargado de anular este saber pedagógico de los profesores y han querido hacer de la profesión una dimensión técnica (...)”</p>	

		dentro de la escuela y lo que está institucionalizado.
P3	<p>“O sea ahí también está considerándose el elemento ético de la profesión, o sea como yo responsablemente me comprometo con mi quehacer estudiando, y en ese estudio adquieres: habilidades, conceptos, constructos teóricos que alimentan esa experiencia de aula que necesita ser atendida. Tú dices bueno “Cómo yo no conozco de tal situación” entonces yo tengo que estudiar, tengo que aprender. El autoaprendizaje también que es otro elemento valioso que te lo une a todo lo anterior.”</p>	<p>Ética de la Profesión: Dimensión de la profesión docente que establece lo que hace y lo que puede hacer un profesor, en directa relación con la autonomía, investigación y el trabajo colegiado.</p>
P8	<p>“Por ejemplo, en el estatuto profesional, la dimensión deontológica, la formación ética: qué significa el que yo no solamente soy profesor “el que profesa un conocimiento” sino que estoy llamado también a ser un educador: “el que ayuda a la formación” no se a lo mejor hoy en día hay muchos profesores y poco educadores”</p>	

P1	“Porque la realidad es diversa y el currículum también va con un supuesto, la planificación también va con un supuesto. Y que es justamente donde se juega lo pedagógico, y eso se juega ahí en ese instante, en ese aquí y ahora, en ese momento.”	Currículum: Se manifiesta técnicamente en los Planes y Programas.
P7	“Entonces cosas que son como saberte la materia, saber planificar, saber evaluar, saber organizar a los estudiantes, la didáctica apropiada y todo vive en un telón de fondo (...)”	Involucra la selección y organización de contenidos. Manifiestan las concepciones ideológicas, políticas, socioeconómicas de una sociedad y los fines u objetivos que se persiguen con la educación.

P3	<p>Por ejemplo, cuando uno tiene reuniones de equipo por niveles por ejemplo, toda la experiencia que trae el colega a la reunión o lo que uno aporta desde la propia experiencia, eso va construyendo algo nuevo, y eso alimenta un saber pedagógico, mucho más eemm diríamos SÓLIDO. Porque se van uniendo complementos desde las praxis de cada uno de estos colegas, por lo tanto, el elemento COLEGIALIDAD en este caso, para mí es fundamental”</p>	<p>Colegialidad: Competencia mediante la cual los profesores comparten sus saberes y experiencias con la finalidad de mejorar los aprendizajes de sus alumnos.</p>
P11	<p>“Que hace, lleva a la práctica el tema de la sistematización de los saberes docente a través de la escritura y es un trabajo colectivo. En el colegio de profesores, más bien en el movimiento pedagógico, que no es lo mismo. Al interior del colegio de profesores hace mucho tiempo atrás se creó el movimiento pedagógico que no tiene que ver con el gremio, tiene que ver con construcción de conocimiento a partir de los profesores, desde los profesores y se independizaron”.</p>	

P2	“(…) pero la situación debo ser capaz de transformarla a un objeto de aprendizaje disciplinario, pedagógico, ahí está el tema de la teoría y cómo transformó esto en un objeto de investigación propia y de construcción personal, profesional (…)”.	Problematización: Labor llevada a cabo por el docente que consiste en investigar o indagar sobre su propia práctica o acción pedagógica en un contexto determinado.
P5	“Que eso pudiera sistematizarse, pudiera analizarle y que pudiera llegar a establecer algún tipo de sustento que a lo mejor a partir de su propia práctica, pero de la reflexión sobre esa práctica lo lleve a tener un fundamento, y a decir mire “esto es así y por qué…” y apoyarse también en una situación más de orden teórica, pero es muy relevante el conocimiento que ellos puedan levantar, pero eso pasa por el hecho de que efectivamente tengan esa capacidad de reflexionar sobre sus prácticas”	
P1	“Entonces, por una parte el saber pedagógico alude a una tradición, a una tradición cierto relacionada con el oficio docente, con lo que hacen los profesores.”	Tradicición: Corresponde a la historia del profesorado que ha sido construida y reconstruida por los docentes como el oficio de enseñar.
P11	“Entonces, por una parte el saber pedagógico alude a una tradición, a una tradición cierto relacionada con el oficio docente, con lo que hacen los profesores.	

Tabla 3: Extractos de entrevistas respecto a categorías

Finalmente la aparición de los conceptos se puede sintetizar en la siguiente tabla:

Profesores Escuela de Pedagogía Categorías	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	Total
Identidad Docente	x		x	x		x						4
Contexto	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	10
Experiencia Personal	x	x	x	x	x		x	x		x		8
Teoría - Práctica	x	x	x			x	x	x	x	x	x	9
Reflexión	x	x	x	x	x	x	x	x			x	9
Interacción con el Estudiante	x			x		x	x			x		5
Ciencias de la Educación					x		x	x			x	4
Didáctica		x	x	x	x		x	x			x	7
Formación Inicial y Permanente	x		x		x				x			4
Profesionalización de la docencia		x	x		x			x			x	5
Proceso Enseñanza – Aprendizaje		x	x	x				x	x	x	x	7
Elementos Técnicos			x				x	x			x	4
Ética de la profesión	x		x					x				2
Currículum	x		x		x		x			x	x	6
Colegialidad			x									1
Tradición	x						x				x	3
Problematización	x	x	x		x			x				5

Tabla 4: Síntesis de las categorías en el discurso de los profesores de la Escuela de Pedagogía.

Estos resultados se representan en el siguiente gráfico:

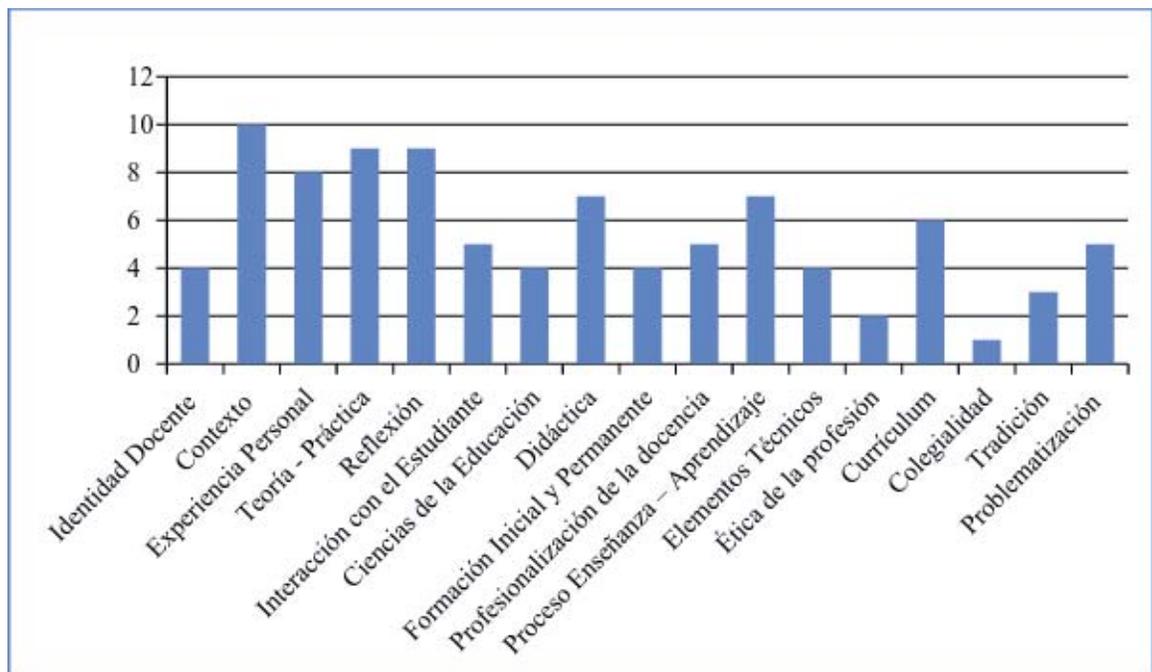


Gráfico 2: Representación de las apariciones de conceptos relacionados con el saber pedagógico en el discurso de los docentes de la Escuela de Pedagogía PUCV.

A partir del gráfico se puede observar lo siguiente:

- La primera mayoría de repeticiones la obtiene el concepto *contexto*, con un 91% de apariciones en las entrevistas de los docentes.
- El 82% de los entrevistados mencionó que dos factores que influyen en el saber pedagógico de los docentes son la *reflexión* y la *teoría y práctica*.
- El 73% menciona la *experiencia personal* como un aspecto constituyente del saber pedagógico.
- Por su parte, el 64% de los profesores nombran a la *didáctica* y al *proceso de enseñanza aprendizaje*.
- Un 55% profesionalización de la docencia, currículum.
- Bajo la media de repeticiones, seis apariciones, se encuentran las categorías de ciencias de la educación e interacción con el estudiante con un 45% de selección; identidad docente, elementos técnicos y problematicación con un 36%; tradición y

formación inicial y permanente con un 27%; sigue la ética con un 18% y finalmente la colegialidad con 9%.

Finalmente, estos conceptos se utilizaron para levantar categorías respecto al saber pedagógico, las cuales fueron usadas como referencia al momento de entrevistar a los docentes del estudio de casos.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

6.1 Descripción de los resultados

A continuación se presenta la descripción del análisis del discurso de las seis entrevistas realizadas a profesores de Educación Básica. Los resultados presentados son producto de la selección de 5 conceptos por parte de cada una de las entrevistas (9.11) para definir el saber que es propio de los docentes.

La siguiente tabla muestra la síntesis de la selección de conceptos por parte de los entrevistados; las casillas marcadas con negro corresponden a la selección explícita de la categoría; las casillas marcadas con una x de color rojo corresponden a la selección implícita de la categoría; el total A corresponde la suma de la selección explícita de la categoría, el total B a la suma de la selección implícita de la categoría y el total C a la suma del A y B:

	Caso 1		Caso 2		Caso 3		Caso 4		Caso 5		Caso 6		Total		
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	C
Identidad Docente									x			x	1	1	2
Contexto	x		x								x		3	0	3
Experiencia personal	x						x		x				1	2	3
Teoría /Práctica			x		x	x							2	1	3
Reflexión						x							1	0	1
Interacción con el estudiante			x		x	x		x		x			5	0	5
Ciencias de la Educación													0	0	0
Didáctica				x	x						x		2	1	3
Formación Inicial y Permanente					x						x		2	0	2
Profesionalización de la docencia	x		x						x				3	0	3
Proceso de Enseñanza Aprendizaje	x				x	x					x		4	0	4
Elementos técnicos													0	0	0

Ética de la profesión									x				1	0	1
Currículum	x		x		x		x		x		x		6	0	6
Colegialidad										x			0	1	0
Tradición													0	0	0
Problematización													0	0	0

Tabla 5: Selección de Conceptos de profesores participantes.

El siguiente gráfico sintetiza la tabla anterior:

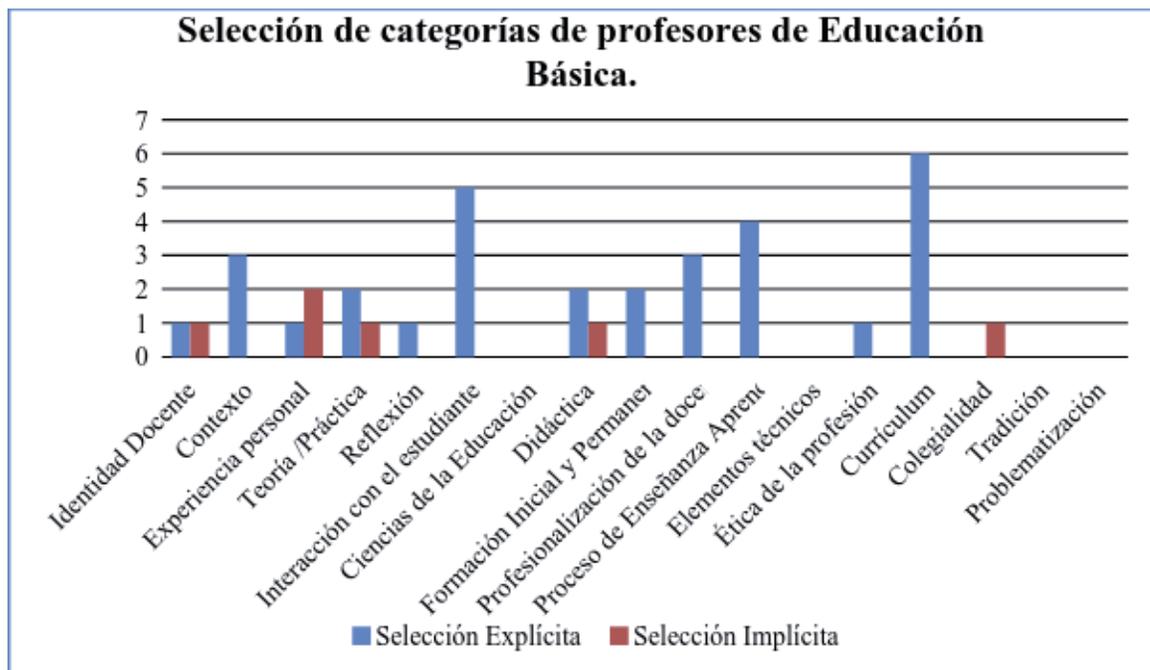


Gráfico 3: Selección de categorías de profesores de Educación Básica.

A partir del gráfico 3 se puede señalar que el 100% de los profesores seleccionó el concepto *currículum* de forma explícita, siendo la única categoría que cumple con esta condición, a continuación se presentará un extracto que aborda este concepto señalado: Caso n°2: “(...) En el saber pedagógico hay que tener este como base (*currículum*) meterte ahí, interiorizarse, ver en qué consiste, en qué ha cambiado, qué cosas se han actualizado y se han adecuado a los nuevos tiempos. El tema de educación principalmente es que estamos quedando atrás y los niños están avanzando muy rápido (...)”

Respecto al concepto *interacción* con el estudiante, el 83% de los profesores

entrevistados seleccionó este concepto, del cual se ha podido extraer desde caso n°4 “(...) creo que es fundamental, para mi es una cuestión sumamente importante, la interacción y relación que uno tiene con los estudiantes. Porque, creo que es lo que nos pasa como adultos también, que si no nos llevamos bien con una persona es imposible llegar a tener una conexión y sacar cosas positivas.

Por lo tanto, la interacción con los estudiantes también entendida creo yo como la relación que uno establece, el vínculo que uno establece con los chiquillos eso genera un escenario propicio para ponerse recién a hablar de enseñar, aprender, trabajar, y la interacción yo creo que también está relacionada con las preguntas que uno hace, como intencionar el aprendizaje y todo eso (...)”

Luego, se sitúa el concepto de *proceso de enseñanza y aprendizaje* con un 67%. Sin embargo, se puede apreciar que la explicación o justificación de esta selección no es suficiente para explicar el concepto o su relación con la otras categorías seleccionadas para definir el saber pedagógico, pues el utilizado en esta investigación, consensuado con la bibliografía es: proceso que se desarrolla en el ámbito educativo, en base a la interacción entre el profesor y el estudiante con el fin de desarrollar aprendizajes, es recursivo y dialéctico. Cómo se visualiza en los siguientes extractos se demuestra que las justificaciones no son suficientes:

El caso n°6 plantea “(...) entonces el proceso enseñanza - aprendizaje te va a permitir ir mediando y realizando las adecuaciones que ese currículum que te presenta y te dice qué es lo que el niño debe saber en términos disciplinarios al final del ciclo”

Por otro lado, se puede considerar que el 50% de los profesores entrevistados seleccionaron los conceptos de *contexto y profesionalización de la docencia*, de los cuales podemos extraer los siguientes extractos de lo explicitado por ellos:

Caso n°1: “(...) Primero cuando tú te paras en una sala de clase, tienes que conocer los tipos de niños que tienes, saber los aprendizajes que tienen y de ahí tienes que ir separando niveles, porque tú no puedes enseñarles a todos por igual, siempre por niveles. En esto vemos envuelto el contexto del alumno (...)”

Caso n°2: “(...) Al profesionalizarte en la docencia también estás adquiriendo experiencia, te exige, todo lo que está viniendo te exige, que tú estés actualizando mediante

los temas actuales, que el decreto 83, que la ley de inclusión, todo, tienes que estarte metiendo en una vorágine de cosas, ahora es así, cada tres meses están saliendo cosas nuevas, tienes que averiguarlo en qué consiste y tienes que aplicarlo, y eso te modifica todo lo que tú estabas haciendo en la sala, se bota todo en la sala, tienes que adecuar acorde a tus niños (...)"

Continuando con los resultados, se ha obtenido que el 33% de los profesores eligió la categoría de *teoría-práctica, didáctica y formación inicial y permanente*, de las cuales se desprenden de las entrevistas realizadas los siguientes extractos que abordan estos conceptos:

Caso n°4: "(...) de partida el tema de la teoría y la práctica. Saber en el fondo qué se habla del desarrollo cognitivo de los niños, del desarrollo psicológico de los niños, y además de cómo están compuestos los currículum qué se yo para poder llevarlo a la práctica, la teoría fundamental primero pa` cualquier cuestión (...)"

Caso n°6: "(...) Con la didáctica ¿ya? que tiene que ver con cómo tú vas a entregar ese conocimiento a tus estudiantes (...) Ya, yo el saber pedagógico, lo categoricé en dos partes. Una que tiene que ver con la formación del profesor, entonces puse formación inicial y permanente, que tiene que ver con la especialización no cierto, donde uno se desempeña (...)"

Por último, el 17% de los profesores eligieron los conceptos de *identidad docente, experiencia personal, reflexión y ética*.

Caso n°5: "(...) La identidad docente es la que te da el sello de ser y parecer docente y no solo en la escuela fuera también. Es como cuando yo le digo a las profes más chicas: 'chiquillas, no vayan a fumar a la vuelta del colegio porque ustedes siguen siendo docentes.' Es algo público, nosotros somos públicos, es nuestra identidad, es lo que nos hace ser distintos al resto. Yo por ejemplo me siento el descueve cuando a mí me comparan con un profesor, un doctor, cuando generalmente dicen: "chuta, pero es que tu ganas menos" y yo les digo bueno, pero no importa y yo me creo, si soy docente, así de sencillo. Eso."

Caso n°4: "(...) Y obviamente que eso va de la mano con el tema de la reflexión del quehacer, de cómo estoy haciendo mi trabajo, de cómo están aprendiendo los niños y eso

creo yo, entiendo el concepto de reflexión como un proceso también de poder aplicar MEJORAS cierto a lo que estamos haciendo. O sea, si yo veo que la cosa no está funcionando, tengo que aplicar remediales inmediatamente para corregir el proceso de enseñanza aprendizaje (...)"

Ahora bien, es de relevancia señalar que los conceptos que no fueron seleccionados por los profesores entrevistados son: *ciencias de la educación, elementos técnicos, tradición y problematización*.

A partir del discurso de los profesores surgieron conceptos implícitos, es decir, conceptos que no seleccionaron, pero que sí mencionan en sus entrevistas. Estos conceptos se agregan a las cinco categorías seleccionadas, de las cuales se desprende que un 33% de los docentes señalaron el *contexto*, un ejemplo de ello es el siguiente extracto seleccionado: "Creo yo también que el contexto es fundamental en el sentido cuando uno se para en la sala de clases. Tienes que entender la historia del niño, la historia de la escuela, dónde estamos parado, cuál es la historia de esta escuela, cuál es la historia de este niño, cuál es la historia familiar, para poder enseñar de la mejor forma, y en el fondo el proceso sea de la mejor manera. Y también debes entender cuál es el contexto en que se da el currículum, en el fondo en qué escenario se está dando el proceso de enseñanza. ¿Si? Eso."

También, otro concepto implícito expresado en las entrevistas es el de *identidad docente* con un 17% el cual se expresa en el siguiente apartado: "...el contexto está muy ligado al concepto de identidad ya? Por eso no saqué esa carta... porque las escuelas se enmarcan en un proyecto educativo, y ese proyecto educativo es el reflejo del lugar donde tú estás enseñando, ya? Entonces por ejemplo el lugar donde estoy trabajando es Laguna Verde, entonces para nosotros un sello importante es el cuidado del medioambiente (...)"

Además, se suma el concepto de *teoría-práctica* con un 17% el cual se evidencia a continuación: "...Si juntas la experiencia, con lo teórico que te entrega los lineamientos nacionales y lo adecuas a la realidad, por ejemplo en el campo no sé, estoy pensando en isla de pascua, otra realidad, sabiendo los lineamientos teóricos más tu experiencia, más te adecuas en el contexto, puedes adecuar el currículum, puedes adecuarlo a la realidad que tú tienes...". Siguiendo con el concepto de *didáctica*: "La didáctica yo la pongo dentro de esto (*currículum*), cómo de cosas más teóricas."

Por último, el concepto de *colegialidad* con un 17% que se visualiza en lo siguiente: “El saber pedagógico es cómo puedo ayudar a mis pares, cómo puedo aportar a mi equipo de gestión. Para mí el saber pedagógico no es solamente el contenido, sino que es un todo. Cómo puedo ser yo un aporte para todos los estamentos que conformamos la educación”.

Sintetizando lo mencionado anteriormente, se evidencia que un 100% de los profesores eligen *currículum* de forma explícita, luego *interacción con el estudiante*, con un 83%. Siguiendo con el 67% se presenta el concepto de *proceso de enseñanza/ aprendizaje*. El 50% de la muestra eligió *contexto, experiencia personal, teoría- práctica, didáctica y profesionalización de la docencia*. Por su parte, *formación inicial y permanente e identidad* fueron seleccionadas por un 33% de los entrevistados. Por último, el 17% de los profesores seleccionaron los conceptos de *reflexión, ética y colegialidad*; los conceptos que no fueron seleccionados son: *ciencias de la educación, elementos técnicos, tradición y problematización*.

6.2 Discusión de los resultados

Esta investigación tiene como propósito caracterizar las concepciones respecto del saber pedagógico de profesores de Educación Básica que ejercen en el sistema educativo a partir de sus conocimientos en torno al tema. Los datos recopilados del discurso de los sujetos en estudio son determinados con el fin de identificar ideas claves y nodos conceptuales que emergen al definir qué es saber pedagógico. A continuación, se discuten los principales hallazgos de este estudio mediante la realización de una triangulación entre la teoría entregada por los autores, las apreciaciones propias de cada caso, y las consideraciones de los investigadores de este trabajo.

6.2.1. Discusión por Categorías.

A partir de la interpretación de las entrevistas de los profesores en ejercicio de Educación Básica se presentan las 17 categorías que emergieron del Estudio Preliminar, se organiza un hilo conductor en el cual se expone en una primera parte los conceptos

seleccionados por los profesores del sistema y posteriormente los elementos que no fueron considerados en su discurso para la construcción del saber pedagógico, con el fin de leer la realidad de los datos planteados a la luz de los diferentes objetivos y referentes seleccionados.

6.2.1.1 Categorías seleccionadas por los sujetos de estudios que conforman el saber pedagógico.

6.2.1.1.1 Currículum.

En relación al *currículum* esta categoría tiene una alta selección siendo este relevante dentro del desarrollo de las prácticas de los sujetos de estudio, haciendo alusión a las directrices impuestas por el Mineduc, es decir, con los contenidos técnicamente en los Planes y Programas, en relación a la planificación, evaluación y contenido disciplinar. A partir de esta posición de los profesores se entiende que el saber pedagógico se encasilla dentro de otros saberes que se ponen en juego al momento desarrollar este oficio. Es así como vemos que para el Caso 5, el currículum “es fundamental, porque si yo no tengo un orden establecido bajo un currículum, bajo una planificación, una evaluación ehh la pirámide se me cae, así de sencillo”.

Para el caso 1 el currículum “tiene que ver directamente con la organización del aprendizaje para que lo estudiantes puedan obtener resultados y para que el profesor también tenga la posibilidad de hacer un barrido completo de cobertura curricular”

Por otro lado, para el Caso 4 existe una distinción respecto de los casos anteriores, ya que considera dentro del concepto currículum : “las técnicas, las estrategias, cómo llevar ese currículum que gracias a la teoría cierto uno puede llevarlo a la planificación y eso traducirlo en la clase, para buscar la mejor forma de poder evaluar esos saberes. Por lo tanto, un profe que no maneja el currículum está frito en el fondo”.

Lo anterior expuesto concuerda con la investigación de Barrera (2009) y su distinción de la conceptualización del saber pedagógico, en el cual identifica un saber curricular correspondiente a los objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la

institución escolar y contexto nacional establecen. A partir de la posición de este autor y en contraste con los resultados de la investigación se puede afirmar que el aspecto curricular en el oficio de enseñar constituye un referente para diseñar y aplicar estrategias que ponen en manifiesto el saber pedagógico. No obstante, y en relación a lo observado en el discurso de los profesores, se evidencia una contradicción en este ámbito, si bien se pone en juego en el aula el *currículum*, en reiteradas ocasiones exponen que esta dimensión coarta la posibilidad de otorgar nuevas posibilidades a saberes culturales y experienciales, impidiendo que se incorporen acciones pedagógicas pertinentes a la cultural de los aprendizajes que cada establecimiento requiere.

6.2.1.1.2 Interacción con el estudiante.

En relación a los resultados obtenidos para la categoría *interacción con el estudiante*, se puede señalar que para las profesoras de Educación Básica es una categoría relevante (83%) para la construcción del saber pedagógico. La consideración de la interacción o vínculo como elemento fundamental del saber es coherente con los resultados de otras investigaciones referentes al discurso de profesores (Ibáñez, 2014), y puede asociarse a una concepción constructivista del aprendizaje, bajo lo cual toma importancia el considerar las experiencias de los alumnos, así como el propiciar un buen aprendizaje y con ello reconocer el impacto emocional de los estudiantes en el aprendizaje, es decir, la dimensión humana del acto educativo (Cárdenas, 2012) lo cual, es evidenciado en los datos obtenidos “Si yo no tengo una interacción con el estudiante, o sea, puedo ser muy profesional, muy ético, y todo lo que tu quieras pero no me sirve de nada, porque el estudiante es la base, es el estudiante quien está conmigo, es el estudiante quien me ayuda a ser docente” (Caso 5).

Asimismo, en los resultados obtenidos por parte de las profesoras del sistema, se puede evidenciar una representación de esta interacción con los alumnos basadas en “la disciplina” y “control” de los estudiantes. “Ahora, es super importante tener un dominio del aula, porque un profesor que llega con voz suavcita no vas a llegar a los niños, no te van a escuchar y van a decir esta profe es suavcita, van a hacer lo que quieren contigo. Ahora

cuando tu llegas firme, con una voz firme, la cual tu le hablas fuerte es diferente” (Caso 1). Esto es coherente con la visión o rol del profesorado evidenciado en los resultados de Cárdenas (2012) en los que se presenta una relación jerarquizada profesor-alumno caracterizada por el uso de herramientas de control.

En consecuencia, si bien la teoría no es enfática en señalar que esta dimensión es fundamental para la construcción del saber pedagógico, para los docentes que ejercen la profesión y se desempeñan en el contexto escolar cobra una real importancia.

6.2.1.1.3 Proceso enseñanza aprendizaje.

La categoría de *proceso de enseñanza- aprendizaje* corresponde a uno de los dos conceptos que supera la media de apariciones y que a la vez obtuvo un porcentaje muy similar en el estudio preliminar y en el estudio de los profesores del sistema. Ambos grupos apuntan a que es esencial dentro del saber pedagógico este concepto, debido a que todo lo que se hace en el aula está en función del aprendizaje de los estudiantes, el cual está mediado por todas las decisiones académicas y cotidianas que toma el docente lo que apunta a la enseñanza.

Un ejemplo de lo anterior es lo que dice el Caso 4 “(...) que tiene que ver con cómo tú vas a entregar ese conocimiento a tus estudiantes y el proceso de enseñanza - aprendizaje, que tiene que ver con el tipo de estudiante con el que tú estás trabajando ¿ya? porque en teoría el currículum es muy rígido, entonces el proceso enseñanza- aprendizaje te va a permitir integrar e incluir a esos niños que tienen necesidades educativas especiales, trabajar dentro de tu unidad pedagógica con un equipo multidisciplinario ya? El profesor en la sala no está solo, siempre está acompañado por alguien.” De la misma manera se expresa la profesora del Caso 2 “(...) tienes que conocer los tipos de niños que tienes, saber los aprendizajes que tienen y de ahí tienes que ir separando niveles, porque tú no puedes enseñarles a todos por igual, siempre por niveles. (...) Cuando ya tienes esta práctica tú puedes a lo mejor entregar una enseñanza de calidad, porque claro, es más trabajo, pero te vas a dar cuenta que es la única manera de poder ir haciendo avance con los niños, (...) Entonces, ahí tú empiezas a relacionarte en cómo les entrego esta clase, qué cosas hago,

cómo voy a llegar a estos niños.

Además postulan que este proceso debe ser motivador, innovador respecto a los nuevos descubrimientos y/o teorías y de acuerdo a la realidad de los estudiantes. No obstante, en la investigación realizada por Lastra (2005) se obtuvo como resultado que los profesores en su discurso, mencionan que se debe realizar cambios en sus métodos de enseñanza periódicamente para ayudar a los estudiantes con sus diferentes tipos de aprendizaje, sin embargo, esto no se ve reflejado en sus prácticas, ya que acostumbran a realizar una enseñanza tradicional y rutinaria en la que no se motiva ni desafía al alumno. Asimismo, cuando se les realizan sugerencias para que empleen nuevas estrategias, se muestran resistentes al cambio debido a que sienten que su método es la única manera de enseñar. Resultados similares obtuvo Monereo (1990) cuando al presentarles nuevos métodos que contribuyen a la enseñanza y por ende al aprendizaje de los estudiantes, se resistieron debido al tiempo que les toma preparar nuevas sesiones, diferentes a las que han implementado por años. Sintetizando lo declarado por los entrevistados y la investigación, se puede decir que pese a que los docentes consideran importante el *proceso de enseñanza-aprendizaje*, en la realidad no aplican su discurso.

6.2.1.1.4 Contexto.

Siguiendo con la categoría de *contexto*, se puede indicar que los profesores que ejercen en el sistema educativo entrevistados coinciden en entregarle una gran importancia a este concepto, destacando por otro lado a los profesores del Estudio Preliminar que casi la totalidad señaló este concepto como relevante a la hora de relacionarlo con el saber pedagógico. Por su parte, los profesores de Educación Básica consideran el contexto un factor decisivo a la hora de tomar decisiones respecto al quehacer docente, donde el currículum debe contextualizarse a la realidad de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos, esto lo podemos evidenciar a continuación: “Entonces los niños nos van cómo pillando y ellos nos van exigiendo más y que estemos a la altura de ellos, ellos nos están pidiendo más y buscar nuevas formas de llegar a ellos y para eso tienes que meterte

en lo que se llama los lineamientos nacionales pero también tienes que tener este (Contexto) o si no estás como muy lejos de la realidad, puedes meterse y ser super teórico y puedes trabajar esto (Currículum) desde una oficina por ejemplo y el saber pedagógico va más allá de eso” (Caso 2).

Respecto a ello, Díaz (2005) menciona que existen *contextos* diversos en la construcción del saber pedagógico, los cuales radican en el entorno y espacio que se produce el saber, el cual se puede dar dentro de un ambiente académico, laboral o cotidiano, siendo así determinado por el tiempo en el cual se produce y los agentes involucrados. Ahora bien, tal como señalan los profesores del Estudio Preliminar es dentro del *contexto*, la instancia adecuada para producirse la apropiación misma del saber del profesor. Bajo lo mencionado, y lo expuesto por los profesores se puede entender que el saber pedagógico es un proceso que se da dentro de un contexto, donde se producen interacciones, intercambios, mediaciones, relaciones y significados de este mismo saber, siendo así un concepto de clave a la hora de definir y entender lo que es el saber pedagógico.

6.2.1.1.5 *Profesionalización de la docencia.*

Referente a lo que es el concepto de *profesionalización de la docencia*, se puede considerar que los profesores de Educación Básica le entregan una gran relevancia al concepto respecto a la responsabilidad que conlleva el oficio docente, aludiendo a la toma de decisiones de su quehacer, también refiriéndose a que los profesores deben ser tratados como profesionales, donde su desarrollo profesional se situó en la práctica cotidiana. Tal como se expresa a continuación: “Lo más fundamental es que yo pueda día a día ir mejorando mi todo docente para una mejora del alumno. Lo que te decía yo, no me quedo con una cosa, voy por otra, por otra, por otra y por otra, no para mí, solo, sino que también para el alumno y también lo que conlleva con su familia y con todos en la escuela.” (Caso 5). Además, en tres de los casos relacionan en torno a esta categoría, *la formación inicial y permanente*, la cual es sumamente necesaria para profesionalizar su labor y lograr prácticas educativas efectivas, por tanto ambas categorías se encuentran relacionadas. Frente a ello,

se considera lo señalado por los profesores entrevistados en el Estudio Preliminar donde también se refieren a este concepto, al desarrollo profesional en su quehacer asumiendo responsabilidades que solo esta profesión ha de responder.

Considerando lo anteriormente señalado, Hammond (2005) en Eirín, García y Montero (2009) afirman que la *profesionalización* no constituye el camino final de las ocupaciones, sino es un proceso continuo de persecución de un quehacer efectivo y responsable. Por lo cual, la atención debe ser puesta en el desarrollo profesional docente, otorgándole la valoración social que está merece y el cómo va actuar el profesor para ser orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Bajo esta mirada y en concordancia con los resultados obtenidos podemos indicar que *la profesionalización* docente es un aspecto de relevancia en el saber pedagógico expresado por los profesores, puesto que el quehacer docente propio de este saber es un proceso de acción y reflexión, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, profesionalizando así su labor, dándole un grado en común que todos los miembros de esta ocupación comparten que es su conocimiento, habilidades y saber, permitiendo así que sea socialmente más aceptada como profesión que como oficio (Pérez, 1998).

6.2.1.1.6 Teoría y práctica.

Con respecto a la categoría *teoría y práctica*, se puede apreciar que el grupo de profesores entrevistados consideran que es un aspecto muy relevante al momento de hablar del saber pedagógico debido a que superan el 50% de apariciones. Un ejemplo de lo anterior es lo que menciona la profesora del Caso 1 “(...) aterrizar en la realidad, porque cuando sales de la Universidad, ellos te enseñan millones de conceptos, pero resulta que llegas a una realidad que es muy diferente, en donde no tiene nada que ver con lo que te han planteado.”

Complementando lo anterior, las menciones que realizan los docentes respecto de la categoría, es que un docente debe conocer la teoría, es decir, lo que dicen los expertos acerca de la educación y esta debe ser adecuada a la realidad vivida en la práctica diaria.

Esto concuerda con los resultados obtenidos por Díaz (2005) el cual propone que el saber pedagógico es una combinación entre el saber teórico, definido como el conocimiento de una teoría y el saber experimental que consiste en la aplicación del saber teórico en la práctica. Cada uno por separado es considerado insuficiente para generar saber pedagógico, sin embargo, su fusión permite la teorización del conocimiento llamado “de sentido común” que obtiene un profesor en su práctica cotidiana, conocimiento aceptado y valorado por los docentes debido a que se obtiene a partir de reflexiones realizadas a partir de sus prácticas y no son solo teorías descontextualizadas para ellos.

6.2.1.1.7 Didáctica

Referido al concepto de *didáctica*, el estudio preliminar arrojó que se considera importante en el saber pedagógico, aunque tan solo con un 64%. Sin embargo, solo un 33% de los profesores lo seleccionó. Cabe destacar que los profesores explicitan que el saber cómo enseñar es trascendental en la profesión, pero que en el saber pedagógico hay otros componentes que son igual o con mayor importancia, los cuales se agrupan con el concepto de *currículum*, referido a contenidos disciplinares. En el caso n°3 de los sujetos estudiados se ejemplifica de la siguiente manera “...también tiene que ver con la didáctica, metodología tiene que ver con la forma de organizar las actividades de aprendizajes del estudiante, tiene que ver con (0.1) los estilos de aprendizajes del estudiante y con los ritmos, el saber pedagógico al final tiene que convertirse en una gran herramienta que permita desarrollar el trabajo de acuerdo a las exigencias de a cada año o de acuerdo a los contenidos de las asignaturas que me han dado para enfrentar el año escolar”

Núñez y Cubillos (2012) plantean que hay una desarticulación en cuanto a saberes, pues no se integra la base disciplinar con los saberes pedagógicos, apostando por la *didáctica*. Hoy en día aún gobiernan los contenidos disciplinares por sobre los conocimientos didácticos, evidenciando un corte entre ambos conceptos, dándole mayor relevancia al contenido por sobre lo didáctico. Con ello se explica la falta de integración con el conocimiento pedagógico del contenido, pues se cree que aquello no es un conocimiento complejo, quedando fuera la síntesis perfecta de lo disciplinar y lo

pedagógico.

En los resultados obtenidos se puede evidenciar lo que Núñez y Cubillos (2012) plantean, pues los sujetos de estudio consideran que “algo” de importancia adquiere la *didáctica*, pero lo supera el concepto de Currículum referido a contenido disciplinar, por lo que está “bajo” este concepto y no de forma paralela con igual importancia. En consecuencia, se puede afirmar que la influencia de lo disciplinar aún se mantiene en los profesores que ejercen la profesión.

6.2.1.1.8 Formación Inicial y Permanente.

Por otro lado, el concepto de *formación inicial y permanente* se visualiza en el discurso de los profesores que ejercen en el sistema educativo, pero se encuentra por debajo de la media, es decir, fue mencionado como un componente del saber pedagógico, pero no como uno de los conceptos más reiterativos para relacionarlo. Centrándonos en lo señalado por los profesores, estos hacen alusión a que la formación de los profesores es de importancia para adquirir nuevos grados e ir mejorando dentro del establecimiento educativo que se desempeña, tal como se expresa a continuación: “una que tiene que ver con la formación del profesor, entonces puse formación inicial y permanente, que tiene que ver con la especialización no cierto, donde uno se desempeña y va mejorando en el colegio” (Caso 6). Ahora bien, en relación a los profesores del Estudio Preliminar se refieren a esta categoría como una relación que se debe mantener entre la formación inicial y el ejercicio profesional, donde tener una amplia y sólida formación de pregrado, prácticas significativas y el interés por seguirse perfeccionando es una base fundamental que un docente debe proyectar.

En este contexto, Alvarez, Abrahams, Gaete, Galdámez, Latorre, Lee y Rojas (2011) señalan que la formación docente es hoy uno de los principales desafíos que hay que enfrentar para mejorar la calidad y equidad en educación, lo cual se expresa en que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en conjunto con la formación profesional deben involucrar las creencias, saberes, motivaciones, valores, conocimientos propios que se van adquiriendo en paralelo. En este sentido, y lo expuesto por los profesores entrevistados

podemos indicar que la formación del profesorado, sea esta inicial o permanente, debe establecer como núcleo central la relación entre la formación y el ejercicio profesional, siendo articulado por el saber pedagógico. De acuerdo a ello, en el discurso de los profesores de Educación Básica no se enfatiza la pertinencia que tiene seguir perfeccionándose en su formación profesional para ampliar sus saberes pedagógicos, si no se enfoca más bien a subir en rangos o estatus dentro del establecimiento educativo, sin conceptualizar los saberes que están ligados a la formación. Por otro lado, los profesores del Estudio Preliminar asumen que la formación del profesorado se relaciona estrechamente con lo que es el desarrollo profesional, aludiendo a que esta formación continua permite mejorar la capacidad de reflexionar frente a sus prácticas, esto último precisamente, se refiere a la construcción misma del saber pedagógico del profesorado, donde su particularidad es la reflexión de su quehacer (Vezub, 2016).

6.2.1.1.9 Identidad.

Respecto al concepto de *identidad*, se puede señalar que si bien las profesoras seleccionan esta categoría se presenta con menor frecuencia en relación a otros, alcanzando tan solo un 17%. Es importante señalar que la conceptualización de la categoría *identidad* difiere con los resultados del Estudio Preliminar, puesto que para los profesores formadores hacen alusión a las características individuales de los profesores, que deben ser conscientes a través de la introspección personal que realiza el docente. Así como, las directrices que orientan lo que es y hace un profesor determinado por el estatuto epistemológico de la profesión. No obstante, no es estática, puesto se modifica de acuerdo a las experiencias que vivencian los docentes y que se construye desde la formación inicial. En cambio, los profesores de Educación Básica establecen esta categoría como una forma de vida que se manifiesta al interior y exterior de la escuela. “La identidad docente es como soy docente aquí, adentro, afuera de la escuela en todo mi contexto general. Esa es la identidad docente. Es la que te da el sello de ser y parecer docente y no solo en la escuela afuera también. Es como cuando yo le digo a las profes más chicas <chiquillas no vayan a fumar a la vuelta del colegio porque ustedes siguen siendo docentes> es algo público, nosotros somos públicos,

es nuestra identidad” (Caso 5). Ahora bien, también es conceptualizada como la identidad de la comunidad educativa o establecimiento.

Los resultados obtenidos son concordantes a la investigación realizada por Cárdenas (2012) congruentes en relación a que la *identidad* es entendida como la experiencia de mirarse a sí mismo y las características que diferencian de otro profesional, así como que se expande a todas las dimensiones de la vida. Ahora bien, como se señaló no es una categoría relevante para la construcción del saber pedagógico desde la visión de las maestras entrevistadas, a diferencia de lo propuesto por Cárdenas (2012) quien afirma que la *identidad* contribuye a la construcción del saber pedagógico.

Lo anterior se puede justificar en función de los sujetos estudiados, a saber, estudiantes de pedagogía y docentes formadores de pedagogos vinculados a la práctica profesional. Así también, las diferencias pueden explicarse, puesto que como señala Núñez (2004), la construcción histórica de la identidad colectiva de los docentes está caracterizada por la combinación de las identidades individuales de los docentes. Así se puede afirmar que la construcción de la identidad profesional de los docentes responde en gran medida a la historicidad de la visión de los maestros.

6.2.1.1.10 Reflexión.

En *reflexión*, se puede señalar que, según el estudio preliminar, se le otorga una importancia significativa (por sobre la media), señalando que aquel concepto es inherente a la docencia. Sin embargo, en los profesores de Educación Básica tan solo un participante lo consideró significativo en el saber pedagógico, relacionándolo con la evaluación del qué hacer en el aula para producir mejoras. Así es como se relaciona reflexión con las mejoras dentro del aula como se evidencia a continuación: “Y obviamente que eso va de la mano con el tema de la reflexión del quehacer, de cómo estoy haciendo mi trabajo, de cómo están aprendiendo los niños y eso creo yo, entiendo el concepto de reflexión como un proceso también de poder aplicar MEJORAS cierto a lo que estamos haciendo” (Caso 4)

Según las investigaciones, Ibañez (2014) señala que la *reflexión* sobre y en la educación en Chile se hubiese iniciado recientemente, por lo que tampoco existe una

memoria de aquellas, teniendo como consecuencia que las discusiones del profesorado son muy escasas en cuanto a este tema. Asimismo, Barrera (2009) plantea que la reflexión pedagógica necesita un tiempo necesario para su desarrollo, por lo que los programas de formación deben ensayar y desarrollarlo, sin embargo, aquello no se evidencia en la realidad por lo que a largo plazo tampoco se torna significativo en los docentes.

Tomando en consideración las investigaciones junto a los resultados, se puede justificar desde que la reflexión es un tema que actualmente ha tomado fuerza en los programas de formación docente gracias a los profesores formadores y las investigaciones realizadas, por lo que los docentes noveles le tomarán cierto significado necesario. Sin embargo, los profesores que llevan mínimo 10 años en el sistema escolar, es un concepto poco relevante, gracias al enfoque con el que se estudiaba anteriormente. Además, otro componente necesario, que los profesores chilenos tienen muy escaso, es el tiempo para reflexionar, pues no se han formado para utilizar un tiempo en ello, por lo que sus reflexiones siempre son “en acción”, es decir, en el momento de sus prácticas en el aula, explicando así que la reflexión no sea un proceso consciente, quitándole significancia dentro del saber pedagógico (Barrera, 2009).

6.2.1.1.11 Ética.

Para esta investigación el concepto de *ética* se entiende como las normas y valores que establecen lo que hace y lo que puede hacer un profesor, destacando su rol como modelo y de hacedor de clases. La elección de esta categoría por parte de los sujetos de estudios arrojaron una baja significación, siendo así una dimensión irrelevante para la construcción del saber pedagógico, sin embargo se destaca que le da un sentido a su profesión y un sello a su ejecución, en el Caso 5 se evidencia así: “Si a esto le sumamos la Ética Profesional, que es re difícil. Durante estos últimos 20 años ha cambiado mucho la ética profesional. Yo te decía, yo te digo que yo alcancé a trabajar con profesores normalistas ¿Ya? Y el tema ético para ellos era pero extremadamente, extremadamente importante, más que cualquier otra cosa. Había falencias, como en todos lados, pero la ética para mí es súper importante, porque la ética te da tu sello como docente, lo que te permite

de una u otra forma entregar esa misma ética que tú tienes a tus niños”

Los resultados se contrastan con la investigación de Cárdenas (2012) en la cual sus sujetos de estudios declaran que la conducta, la moral y las normas forman parte de las representaciones del saber pedagógico, dándole un alto grado de importancia pues declaran que los componentes éticos de un maestro permiten re conceptualizar este saber por medio de la puesta en práctica de valores e ideologías.

Lo anterior expuesto se puede explicar por las representaciones que tienen los sujetos de estudios, tanto los profesores de Educación Básica como los del componente Pedagógico, si bien entienden la necesidad de encauzar el comportamiento de sus alumnos por medio de la práctica de valores y actitudes, en la práctica prevalecen la formación académica por sobre la formación personal, por esto también se entiende el alto resultado de la categoría Currículum por sobre la *ética*, de nuestra investigación. Por consecuencia se refleja un carácter moralizante y orientador para esta dimensión, siendo el docente quien define el actuar del alumno. Si bien este ámbito se trata de relaciones sociales también se caracteriza por rasgos de la institución en donde se desarrolla la práctica pedagógica y los contextos en donde se dan estas interacciones, desde estas significaciones, la construcción del saber pedagógico estaría vinculado más a la “práctica pedagógica” en sí, que al componente ético de la profesión de enseñar.

6.2.1.1.12 Experiencia personal.

Al considerar la categoría de experiencia personal, se puede apreciar que ambos grupos de estudio consideran que es un aspecto importante al momento de hablar del saber pedagógico, es decir, los dos grupos estudiados proponen que las experiencias que ha vivido el profesor en su formación inicial y permanente, además de su trabajo diario contribuyen a la construcción de este. Es más, incluso cuando algunos de los docentes no lo nombran explícitamente en sus entrevistas o no se refieren a las experiencias de los docentes en general, relatan sus propias vivencias y/o experiencias como ejemplo o para explicar más claramente un concepto entregándole más importancia aún.

Es por esto que el docente del Caso 3 propone que “El saber pedagógico para mí es

un conjunto de experiencias que yo he logrado acumular durante los años de experiencia en esta profesión.” Asimismo el Caso 2 menciona que “(...) a mí me sirvió mucho en la experiencia personal y familiar, en mi vida fue que entre a una instrucción militar, yo soy una oficial de la fuerza aérea, (...) ahí tú tienes que pasar mucho tiempo por la instrucción y ahí aprendí a manejar mi voz mi cuerpo, entonces me sirvió mucho para mi práctica docente porque yo llego a la sala y subo mi voz, un tono de voz fuerte que yo uso con el personal de la fuerza aérea, entonces yo me tengo que para al frente y dirigir un personal en la fuerza aérea, no puedo hablar despacito.”

Lo anteriormente expuesto, coincide con lo que plantean en su investigación Álvarez y otros (2011) de que las prácticas que realizan los profesores están asociadas a saberes aprendidos y apropiados en la vida cotidiana, los que posteriormente son utilizados en su desempeño profesional. Por otra parte, también se consideran relevantes para la construcción del saber pedagógico las experiencias que tuvieron los docentes como estudiantes (educación básica, media y superior) y la significación que le otorgan ellos mismos a estas. Además concluyen que las creencias y saberes conforman los principales fundamentos de los docentes para hacer lo que hacen. A partir de lo previamente relatado, se puede concluir que la experiencia personal es un aspecto relevante para los entrevistados tal como lo proponen otras investigaciones.

6.2.1.2 Categorías no seleccionadas por los sujetos de estudios para caracterizar el saber pedagógico.

6.2.1.2.1 Ciencias de la Educación.

En relación al concepto *ciencias de la educación* los educadores no consideran que es una categoría necesaria para la conformación del saber pedagógico, es decir, para la construcción del conocimiento que es propio de los maestros no son determinantes otros saberes provenientes de las ciencias auxiliares. Se podría señalar que los sujetos entrevistados coinciden con lo propuesto por Zuluaga (1988) al reconocer que la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los procesos asociados a la

enseñanza, reconociendo con ello su rol como sujetos portadores de este saber. Otro aspecto a considerar es la insuficiencia de investigaciones que permitan explicar las causas por la que las profesoras no consideran relevante las ciencias auxiliares para la construcción de saber pedagógico.

6.2.1.2.2 *Colegialidad.*

Desde la teoría se manifiesta que el saber pedagógico se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con otros profesores, con estudiantes y con la comunidad escolar, para nuestra investigación estos factores constituyen la categoría de *colegialidad*. Con el fin de dar cuenta de nuestros resultados se puede decir que se concede una baja importancia a esta dimensión, si bien en el discurso de los sujetos estudiados se evidencia el trabajo con otro, no le dan la relevancia necesaria para ser un constituyente del saber pedagógico.

En relación al estudio preliminar se crea esta categoría a partir de la asociación de las experiencias vividas en su profesión y a cómo estas van construyendo su saber, junto con lo anterior incorporan la construcción social y colectiva con los pares profesionales y cómo otros han aportado a sus prácticas. Siguiendo el mismo raciocinio de los sujetos anteriores, los profesores de Educación Básica dan cuenta en su discurso que la cotidianidad del aula permite la apropiación de la profesión y le da sentido a la acción pedagógico, mirándose siempre a sí mismo con referentes, aportando a su contexto labor, pero dejando de lado el trabajo colegiado.

En contraste con la elección de los sujetos en estudio se oponen las investigaciones de Cárdenas (2012) y Díaz (2005) que establecen que la *colegialidad* es un elemento fundamental para la significación y construcción permanente del oficio de enseñar. Para estas dos investigaciones el lugar de trabajo del docente es fundamental pues se dan múltiples interacciones que dan cuenta de un proceso de colegialidad, en esta categoría se incluyen los espacios de vida cotidiana del docente y las dinámicas de la organización educativa que imponen la actividad profesional de educar. Según Díaz (2005) el trabajo en equipo permite confrontar el saber pedagógico de cada profesional, compartir rutinas y

experiencias que legitiman su labor pedagógica cotidiana.

6.2.1.2.3 Elementos Técnicos.

En cuanto a los resultados, se evidencia que ningún profesor los seleccionó. Aquello se puede explicar debido a que todos los participantes declararon en las entrevistas que el *currículum* es muy importante, pero que también lo son las adecuaciones que deben realizarse para cumplir con el contexto en el cual están inmersos; es ahí donde se evidencia el trabajo docente en su esencia.

Asimismo, un ejemplo concreto de aquello es según Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) cuando los docentes realizan esfuerzos para implementar ciertas reformas que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes, pues independiente de sus cargas laborales y/o responsabilidades son capaces de tomar decisiones frente al programa, analizando el cómo aplicarlo, con qué materiales, etc, dejando de ser un profesor con rol técnico en el cual solo ejecuta tareas que se le van adquiriendo, sino que es un profesional capaz que tomar sus propias decisiones en base a la experiencia junto a su contexto.

En resumen, los *elementos técnicos* no son elegidos por los profesores del sistema ya que se consideran una profesión en el cual la toma de decisiones sobre el currículum es trascendental en su carrera, dejando atrás el concepto de técnico como ejecutor de tareas sin cuestionamientos.

6.2.1.2.4 Tradición.

En cuanto al concepto *tradición*, los resultados obtenidos son inapelables: En el discurso de los sujetos de estudio, no aparece como concepto ligado al saber docente, en otras palabras, no se observa, ni explícita ni implícitamente en su discurso, la visión histórica de la profesión como una característica importante para construir este saber propio. Este resultado de la investigación evidencia que la mirada retrospectiva en la construcción del saber de los docentes está completamente ausente en su discurso.

Con respecto a lo anterior, Díaz (2005) plantea en sus resultados que los sujetos de estudio consideran que el contexto de construcción del saber pedagógico está sustentado, dentro de otros, por la tradición y las rutinas. Además de esto, en sus resultados se observa que los profesores toman decisiones y ejercen su labor profesional en base a tradiciones significativas de su quehacer, siendo este un plano que consideran relevante para la construcción del saber.

Lo expuesto por este autor se opone a los resultados obtenidos en esta investigación, debido que carecen por completo de alusiones a la tradición, a pesar de que la metodología y los sujetos utilizados por él consideran elementos y características similares. Es por esto que se considera una posible razón para estas diferencias el tipo de entrevista, más que las características del sujeto de estudio.

6.2.1.2.5 Problematización.

El concepto *problematización*, entendido como un trabajo reflexivo sobre el ejercicio docente y que genera un espacio de construcción personal y profesional, se encuentra completamente desmarcado del discurso de los profesores, en otras palabras, los sujetos de estudio no consideran la investigación de la propia práctica pedagógica como un elemento generador del saber docente. No se plantea en su discurso ninguna referencia a la investigación en y sobre la propia práctica como facilitadora de la construcción de un conocimiento que da sustento al ejercicio de la profesión y que los lleva a ser gestores de su propio conocimiento.

Al respecto, Cárdenas (2012) releva cuatro grandes “conglomerados” conceptuales. Uno de ellos hace referencia a las formas particulares de acción docente. En este se observa que el saber pedagógico está vinculado a la práctica pedagógica y a la continua “reconstrucción adaptativa” de la práctica por parte del docente. Desde este conglomerado se plantea que el docente se debería relacionar con formas flexibles de interacción, por lo que se debiera ver a sí mismo como un aprendiz constante en su profesión. Según el autor, estas características del profesor conllevan a un proceso de apropiación personal de la profesión, calificada como empoderamiento y que es la que le permite realizar un apropiado

ejercicio profesional.

Es claro que existen diferencias respecto a lo obtenido en el discurso de los profesores del sistema. Uno de los aspectos que se considera para explicar esta diferencia, es la manera en la que se recogen los datos, ya que el autor los obtiene a partir de grupos focales y entrevistas más dirigidas, con preguntas asociadas no sólo a qué es el saber pedagógico, sino que a qué lo constituye y cómo se construye.

Por otro lado, en Díaz (2005), se observan resultados disímiles a los obtenidos, ya que los sujetos de estudio consideran la práctica del ejercicio docente como uno de los núcleos generadores de nuevos conocimientos y de construcción del saber. Es la propia labor del profesor la que se convierte en un elemento imprescindible en la formación del docente, no sólo por la aplicación, sino que además debido a que éste espacio de ejercicio docente se entiende como generador de teoría.

6.2.2. Discusión General.

En síntesis, para responder a la pregunta de investigación: **¿Cuáles son las concepciones sobre el saber pedagógico de profesores de Educación Básica que ejercen en el sistema educativo?** Se puede señalar que los profesores en ejercicio entienden el *saber pedagógico* desde una dualidad del conocimiento teórico - práctico, es decir, sus concepciones respecto de este saber se basan tanto en elementos del quehacer de la profesión, como en elementos de su bagaje teórico, resultado de su proceso de formación. Esto se visualiza explícitamente en lo que menciona Díaz (2005), donde el saber pedagógico es una combinación entre el saber teórico, definido como el conocimiento de una teoría y el saber experimental que consiste en la aplicación del saber teórico en la práctica, un ejemplo de esto es la selección de conceptos por los sujetos de estudio, tales como *currículum*, *interacción con el estudiante*, *proceso enseñanza - aprendizaje* y *contexto*. Asimismo, se debe destacar que los docentes de Educación Básica enfocan su discurso en la *práctica*, destacando la importancia de su experiencia cotidiana para la construcción del saber pedagógico, refiriéndose al conjunto de experiencias que han logrado acumular a los largo de sus años de profesión.

Por tanto, en relación a los resultados obtenidos sobre la caracterización de este saber, según Tezanos (2012), hacer referencia a la *práctica pedagógica* es referirse a las experiencias vividas, denominado por la autora como el arte enseñar; es aquí donde se construye el saber pedagógico, dando relevancia a los maestros y estudiantes como actores que contribuyen a cómo entienden este saber, concordando con el enfoque propuesto por los sujetos de estudio, una referencia de aquello es la relevancia del saber pedagógico el cual se construye con la experiencia año a año, siendo una herramienta para lograr aprendizajes. De igual manera, algunos profesores entrevistados indicaron que la acumulación de experiencias responde a ese saber pedagógico que se relaciona con el contexto mismo de la enseñanza. De esta manera, se da una visualización de cómo estos docentes entrevistados entienden el saber pedagógico a lo largo de su experiencia y la forma en que conforma su propio quehacer.

Otra noción relacionada con el ámbito de la *práctica pedagógica* es la visión de Zuluaga (2003), que concuerda con los resultados obtenidos. La autora plantea que existe una pluralidad de conceptos pertinentes a este ámbito y que están determinados por las instituciones educativas, tales como *currículum*, *interacción con el estudiante* y *proceso enseñanza - aprendizaje*. Considerando aquello, los sujetos de estudio destacan la necesidad de un currículum contextualizado a la enseñanza, al contexto del aula y diversidad. Por su parte, uno de los puntos de mayor relevancia es la interacción con el estudiante que se logra en este proceso de enseñanza - aprendizaje el cual es un factor para la construcción de saber pedagógico en los profesores.

A partir de estos resultados de la investigación, se puede señalar que hay elementos de la pedagogía que no se consideran en el contenido de los discursos de los sujetos de estudio, estos elementos son los que van más allá del quehacer inmediato del docente y se instalan en un escenario histórico y de tradición del oficio, tal como nos señalan Reyes-Jedlicki, Miranda, Santa Cruz, Cornejo, Núñez, Hidalgo y Arévalo (2014), la relevancia de la construcción histórica del profesorado para la permanencia de la identidad se ha relegado del papel del profesor, que muchas veces queda olvidada a pequeños momentos de recuerdo que se ligan a la lucha del profesorado de solo un par de décadas y no a la raíz del sentimiento propio de crear identidad desde la práctica y la experiencia. De igual manera,

Núñez (2009) nos habla sobre cómo la historicidad docente se ha desvanecido en solo una lucha de reconocimiento valorativo de la profesión, pero no del reconocimiento de la propia construcción histórica del sujeto mismo, de la voz y participación política en su propia historia y profesión.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.1 Sobre los objetivos

En esta investigación se planteó como objetivo general: “Conocer las concepciones respecto del saber pedagógico de profesores de Educación Básica que ejercen en el sistema educativo”, esto nos permite recuperar una parte de esta memoria profesional, que en la actualidad encontramos invisibilizada y carente de identidad. Para caracterizar este saber docente se consideran claves la experiencia y práctica pedagógica de los sujetos de estudio, considerando su discurso individual como el recurso de recogida de evidencia para esta investigación. Es a través del análisis de este discurso que se recabaron los nodos conceptuales que les permiten a los profesores gestar un saber, el que se reconoce como saber pedagógico.

Quedaron a la luz aspectos del ejercicio cotidiano de los maestros: por un lado está el currículum, elemento que permea los contenidos en cualquier institución y entrega las directrices específicas que el Estado pretende transmitir a las nuevas generaciones. Este concepto, si bien no tiene directa relación con la caracterización del saber pedagógico, entendido como el saber específico e identitario de los docentes; sí está relacionado con éste saber desde la visión de los profesores entrevistados, puesto que se evidencia en la actualidad un paradigma que releva el currículum por sobre cualquier otro conocimiento del docente. Las percepciones de los maestros permiten develar que se hace una distinción entre el saber teórico y el saber práctico, reconociendo que este corpus de contenido teórico cobra múltiples sentidos en cada contexto, ya que es a través del ejercicio de la profesión que éste se sitúa en cada cultura escolar. A partir de lo anterior, es clara la relevancia que significó para los docentes la dualidad teoría práctica, ya que esta realidad particular en la que está inmersa su ejercicio, le permite y exige tomar decisiones.

En relación a los objetivos específicos de la investigación es relevante destacar que se identificaron concepciones que constituyen el saber pedagógico de los profesores dentro

de su discurso, en los cuales predominan creencias e ideas de este saber basadas en sus acciones pedagógicas cotidianas, lo que nuevamente refuerza la idea de que los docentes conceptualizan su saber través de características de lo inmediato de su labor, es decir, reflexionan en la acción por sobre su práctica. La toma de decisiones se instala como una necesidad que se genera en la dinámica de cada realidad, a través de cada contexto y en interacción con los estudiantes. Estos conceptos, comunes en el discurso de los docentes entrevistados, permiten comprender que la idea del saber, desde la visión de los docentes, tributa hacia el aprendizaje de los alumnos y a la importancia de considerar los factores que inciden en él, cuestión reforzada con la gran relevancia que se le da al proceso de enseñanza aprendizaje como elemento característico del saber pedagógico.

En contraste a lo anterior, se observó una perspectiva fuertemente marcada por elementos asociados al saber de conceptos y su relación con conjuntos disciplinares para referirse y caracterizar el saber de los profesores. Es así como la caracterización del saber de los maestros en ejercicio toma relevancia a través de conceptos como didáctica y formación inicial y permanente. Esto muestra que los docentes estudiados consideraron, además de los elementos de carácter inmediato de su praxis, conceptos relacionados al saber de técnicas, herramientas y métodos como objetos relevantes para conceptualizar el saber de la profesión.

Finalmente, quedó evidenciado en el discurso de los sujetos de estudio la responsabilidad del oficio docente y el desarrollo profesional situado en la práctica cotidiana, siendo esta última una expresión concreta del saber pedagógico para los maestros. Con todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que uno de los aspectos fundamentales en el discurso de los docentes para caracterizar su saber se relaciona con su entorno y praxis mediatos, en una visión de corto plazo que se enfoca en dar respuesta a elementos propios de la cultura escolar y de las exigencias propias de la escolarización formal.

7.2 Sobre la metodología

Respecto a la metodología, el estudio de caso posibilitó el acceder a los discursos de los profesores para reconstruir la concepción acerca del saber pedagógico, en este sentido, el paradigma interpretativo permite el comprender la realidad de los sujetos estudiados y de esa manera reconstruir la realidad, que para efectos de esta investigación se realizó a través de entrevistas. Esta metodología permitió poder representar casos específicos sin generalizar, sino más bien conocer y comprender concepciones contextualizadas, otorgando la posibilidad de abordar desde un enfoque crítico los discursos.

7.3 Sobre los resultados

Para caracterizar el saber pedagógico, los docentes se basaron - como se mencionó - fundamentalmente en aspectos relacionados con su entorno más próximo en la escuela y con elementos que representan un corpus teórico. Esto plantea una disidencia respecto de lo que se esperaba encontrar de acuerdo a la teoría recabada, pues no se tomaron en cuenta elementos constituyentes del saber pedagógico que trascienden más allá de lo inmediato de la práctica. Con lo anterior queremos hacer referencia de forma específica al concepto de *Reflexión*, otorgándole un mayor grado de jerarquía y por consecuencia se transforma en un componente esencial para la construcción del saber pedagógico, que se considera como el ejercicio intelectual del docente para producir saber pedagógico y tomar decisiones respecto de su práctica. Recae aquí una tarea por parte de los maestros en donde se encuentra en manos de ellos el desarrollo de su saber pedagógico en la medida que reflexionen respecto a su práctica en conjunto con la teoría.

Por lo tanto, podemos señalar que existe un discurso por parte de los docentes estudiados que carece de la historicidad en la construcción del saber pedagógico, por lo cual, elementos como la identidad, colegialidad y tradición no son determinantes a la hora de definir este saber y se manifiesta el desconocimiento referente a la historia del profesorado chileno y con ello, la escasez de documentación respecto a las propias prácticas, puesto que, en su quehacer los profesores que participan en este estudio no

enuncian la sistematización de su saber.

7.4 Limitaciones del estudio

Respecto de las limitaciones de esta investigación, consideramos que el contar con una entrevista única a los docentes dificulta la profundidad de sus discursos y por tanto, al análisis que se puede realizar a partir de ellas. En relación con lo anterior también se expone un limitante en el tamaño de la muestra, pues no es una cantidad significativa para poder generalizar a nivel local, coartando la posibilidad de ahondar en una mirada de la caracterización del saber pedagógico. La realización de entrevistas a un mayor número de docentes, por tanto, debería subsanar esto.

Por otro lado, se considera una limitante la recogida de información a través de la entrevista como única técnica, ya que la profundidad y variedad de información obtenida en una entrevista en profundidad o grupo de discusión aportarían datos relevantes para conocer concepciones de una colectividad específica, entendiendo que el saber de los docentes es construido socialmente.

Una última dificultad presente en esta investigación se relaciona con las escasas investigaciones respecto al concepto de saber pedagógico en Chile en profesores de Educación Básica, por lo que fue necesario realizar un estudio preliminar para sustentar metodológicamente la investigación. Durante el desarrollo del estudio preliminar se presenta la necesidad de elevar categorías para poder posibilitar la metodología del análisis del contenido de los sujetos estudiados.

7.5 Proyecciones de la investigación

En relación a los aspectos fructíferos y limitaciones de esta investigación se puede dar cuenta de qué, cómo una proyección, se podría realizar un estudio de caso continuo que posea mayores participantes y que implique un mayor número de entrevistas a las realizadas en esta investigación, con la finalidad de poder generalizar la conceptualización a nivel regional o nacional. Con aquello se lograría el primer paso para la reconstrucción

de saber pedagógico en nuestro país, la conceptualización general del saber, para luego dar paso a los registros de este.

CAPÍTULO 8: BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. y López, A. (1986). El proceso de la entrevista: conceptos y modelos México: Editorial Limusa.
- Aedo, R. (2000). La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990, Santiago: Editorial RIL.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Agencia de Calidad de la Educación. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/>
- Álvarez, F., Abrahams, M., Gaete, C., Galdames, V., Latorre, M., Lee M. y Rojas, M. (2011). Saber pedagógico y formación inicial de docentes. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado.
- Andréu, A. (2009) “Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada”. Departamento Sociología Universidad de Granada. Fundación Centro Estudios Andaluces. Recuperado de <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2014/07/Andr%C3%A9u-J.-2000.-Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Arroyo, R (1998). Propuesta de valores para un curriculum Islámico-Occidental en la ciudad de Melilla. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. Acción Pedagógica. N°18. pp 42-51. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29541/1/articulo4.pdf>

- Beca, C. (2014). La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional. *Docencia*, 54, 4-17.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (Ed.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. (pp. 257- 283). Santiago: Orealc-Unesco-PUC
- Benítez, M. (2011). *Saber pedagógico y prácticas docentes en contexto rural atacameño y urbano en escuelas de la II Región de Antofagasta (Tesis Postdoctoral)*. UMCE, Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200009
- Biografías y Vida (2004-2017) Biografía John Dewey. Disponible en <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dewey.htm>
- Bolívar, A. (2008). El saber pedagógico y las ciencias de la educación. En *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad* (pp. 21-38). Málaga: Aljibe.
- Brunner, J. (2000). “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”, Documento n° 16 Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el caribe (PREAL). [En Línea]. Disponible en: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=5&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos.
- Cárdenas, A.V., Soto, A. M., Dobbs, E., Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización, *Educación y Educadores*, 15, 479-496. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83428627008.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.(2017). *Docentemás*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/index.php>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Argentina.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto

- de aprendizaje significativo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>
- Cox, C y Gysling, J (2009) “La formación del profesorado en Chile 1842 – 1987”. Universidad Diego Portales. Ediciones UDP. Chile
- Daroch, V. (2010). Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente. Tesis de pregrado. Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-daroch_v/pdfAmont/cs-daroch_v.pdf
- Day, Christopher. (2005). Experiencia, maestría y competencia para comprender el desarrollo docente. En C. Day, Formar docentes, cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. (pp. 69-94). Madrid: Narcea Ediciones.
- Delpiano, A. (2015). Carrera Docente, REVEDUC, 374, p. 2-4.
- Díaz, A. y Inclán, C. (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-18. Recuperado desde <http://www.rieoei.org/1122.htm>
- Díaz, V. (2006). El saber pedagógico. Una opción para investigarlo. *Perspectivas educacionales*, 6, 47-54. Recuperado de :http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009
- Egaña, L. (2000). La educación Primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal. Santiago: Lom.
- Eirín, R., García, M., y Montero , L. (2009). Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas. *Profesorado*, 13, 1-13. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>

- Eisenhardt, K. (1991). Mejores historias y mejores constructos: el caso del rigor y la lógica comparada. *Academy of Management Review*, 16, 620-627.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Ferreres, V., González, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docente*. (1ª ed.) España: Wolters Kluwer España S.A.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Madrid, México, Bogotá y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Rio de Janeiro: Paz y Tierra. Recuperado de: <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/Cartas%20a%20Cristina.pdf>
- Galeano, M., (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.
- Gallardo, K. (27 de Julio del 2015). Profesores deciden suspender paro indefinido tras 57 días de movilización. 24horas. Recuperado de : <http://www.24horas.cl/nacional/profesores-deciden-suspender-paro-indefinido-tras-57-dias-de-movilizacion-1736497>
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Garrido, C. (s/f) La entrevista cognitiva (Tesis de pregrado) Universidad de Jaén. España
- Gimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica*, 34, 11-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf>
- Gómez, M. (2007). Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2), 1-13 Recuperado de <http://rieoei.org/1685.htm>
- González, J., (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa, nuevas

- respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 15, 227-246. Consultado el 13 de abril de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>
- Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. (2009). Currículum vitae Olga Lucía Zuluaga Garcés. Disponible en http://historiadela practica pedagogica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=25:olga-lucia-zuluaga-garces&catid=3:fundadores&Itemid=70
- Guzmán, M. A., Pinto, R. N. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13(4), 121-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901312>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L .S. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education* 13 (2), 220-243.
- Hamilton, D. (1993) Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘currículum’. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- Hernández, E. (1995) Saber pedagógico: desarrollo de una estructura de conocimiento sobre la educación. 2º Encuentro Nacional de especialistas en Educación Parvularia. ASCHED/JUNJI, Santiago.
- Ibáñez, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del sistema educativo en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40 (1), 145-160. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200009
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S. y Rodríguez, M. (2009). Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica. En Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación (pp. 55-97). Santiago: MINEDUC.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Lastra, S. (2005). *Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje de la geometría, aplicada en escuelas críticas*. Tesis de Pregrado. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/lastra_s/sources/lastra_s.pdf
- Leal, A. (2009) Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14 (1), 51-63. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004>
- Ley N° 20360. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 3.654. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de agosto de 1920.
- Leyton, M. (2010). Los inicios del centro de perfeccionamiento e investigación Pedagógica (CPEIP). *Docencia*, 40, 85-91.
- Ljubetic, I. (2003). *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile, A.G.
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165 - 193. Disponible en: <http://jbposgrado.org/icuali/Estudio%20de%20caso.pdf>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica. Universidad de Sonora. División de Ciencias Sociales. Hermosillo, Sonora, México. Recuperado de: http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Mendioroz, A. y Fiz, R (2015) *Creencias implícitas del profesorado emérito español: Características de buenas praxis*. España. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100013
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago. Chile: Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación. (2017). *Política Nacional Docente*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.politicanacionaldocente.cl/>
- Monereo, C. (1990) Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25. Recuperado de <http://investigacion.udgvirtual.udg.mx:8080/rid=1J93V4LLC-7F3HDH-V7/Monereo.pdf>
- Monsalve, M. (1998). I se hizo el silencio.... Documentos para la Historia de la instrucción primaria (1840-1920). Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar Investigación de Tesis*. Naucalpan de Juárez: Pearsons Educación.
- Nervi, M. (2006). El saber pedagógico en Chile: Un contexto Contradictorio. *Perspectivas Educativas*, 6, 25-33.
- Nervi, M y Nervi, Hugo. (2007). Consideraciones acerca de la constitución del saber pedagógico de los docentes. *Perspectivas educativas*, 6, 11-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2542227>
- Nervi, M. y Nervi, H. (2007). *¿Existe la Pedagogía?* Santiago: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 149-164. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731195441.pdf>
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Docencia*, 23, 65-75. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731195441.pdf>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia.
- Núñez, I. (2010). Las Escuelas Normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973.

- Docencia*, 40, 32-29. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100907015901.pdf>
- Núñez, M y Cubillos, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Docencia*. 47, 83-89. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20120920232204.pdf>
- Peralta, M. (2011). El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la educación parvularia: su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina. *Pensamiento Educativo*, 19(2), 435-458. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/82/152>
- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad Neoliberal*. Madrid:Morata Recuperado de: http://www.isp7.edu.ar/proyectos/jornadas/jor_escuela_nueva_junio_2014/perezgomezange1-cap1laculturacritica.pdf
- Pérez, G. (1994). Desafíos de la Investigación Cualitativa. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Ponce M. (1890). Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria. Santiago: Imprenta Ercilla.
- Porta, Luis (2003) “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Luis-Porta.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf>
- Quintero, J. y Torres, F. (2010). Narrativa Pedagógica Universitaria: Un lente transformador. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731195441.pdf>
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Hidalgo, F. y Arévalo, A.

- (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40, no.Especial, p.183-203. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Rojas, L. y Rendón, D. (2008). La red docente en América Latina y el Caribe, Kypus en Colombia. Perspectivas de consolidación. *Revista Nodos y Nudos*, 3(24), 100-102.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runge, A.K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002
- Sánchez, A.T., González, H.S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 79(2), 241-253. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905/4282>
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria: Santiago de Chile.
- Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la “excepción” francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 33- 57. Recuperado de:
- Tezanos, A. (2012). Dilemas actuales del oficio del maestro: qué, cuándo, cómo enseñar. Recuperado de: http://www.academia.edu/7046506/DILEMAS_ACTUALES_DEL_OFICIO_DE_MAE_STRO
- Tezanos, A. (s.f) Oficio de enseñar-Saber pedagógico: la relación fundante. Disponible en http://www.academia.edu/17363994/OFICIO_DE_ENSE%C3%91AR_-_SABER_PEDAGOGICO_la_relaci%C3%B3n_fundante
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

- Shulman, L. S. (1993). *Valuing teacher knowledge*. The Incorporated Association of Registered Teachers, Victoria's Invitational Morning Seminar. Melbourne, Australia, Nov. 1993.
- Shulman, LS (2000). Desarrollo de maestros: Roles de dominio de conocimientos y conocimiento pedagógico. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (1), 129-135.
- Shulman, L. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios públicos*, 99, 195-224.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Morata S.L
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tesch, R., (1990). *Investigación Cualitativa: Tipos de Análisis y Herramientas de Software*. Routledge: New York.
- Unicef. (2000). La renovación de la profesión docente. Ciclo de debates: desafíos de la política educacional. Oficina de área para Argentina, Chile y Uruguay. Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/profesion_docente.pdf
- Valenzuela, J., Labarrera, P., y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145. Recuperado de: rieoei.org/rie48a06.pdf
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vergara, C., y Cofré, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 323-338. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art19.pdf>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la Formación Inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53 (1), 1-14. Disponible en: pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/799/1531

- Yin, R. (1989). *Investigación de Estudio de Caso: Diseño y métodos*, Investigación social aplicada, Newbury Park CA: Sage.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37),177 – 184. Recuperado de:<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5983/5392>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía*. La enseñanza, un objeto de saber. Siglo del Hombre Editores: Bogotá.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, A. y Alvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Editorial Magisterio: Bogotá.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., Quiceno, H. (1988) Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, p. 4-9. Disponible en: http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf