

CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE. VÍAS PARA COMPRENDER LA COMPLEJIDAD DE SU CONSTRUCCIÓN Y EVOLUCIÓN

Knowledge and Teaching Practice. Ways for Understanding the Complexity of its Construction and Evolution

María Teresa Alcalá¹

Patricia Demuth²

Graciela Fernández³

Gloria Nuñez⁴

Betty Yarros⁵

Marisa Aguirre⁶

Abstract

The article refers to a case study carried out on teacher's professional knowledge. We focus on the description and analysis of a beginner university teacher's conceptions of knowledge and the relationship between them and teaching practices that are developed (teaching, learning and evaluation in a university lecture).

Thus, we could broaden the meaning field incorporating two questions: knowledge perspectives of the studied subjects and the relationships with the practice communities they belong to.

Adopting an interpreting qualitative perspective, we performed successive semi-structured interviews in order to produce an inventory of experiences, practical pieces of knowledge lived professional competencies. In addition, this gave the possibility to think of new analysers that organise the story from a person's globalized understanding, his/her social role and his/her professional performance. Furthermore, We could revise category criteria referred to the definition of 'beginner teacher', complexing this

¹ Magister en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Investigadora Responsable. E-mail: mtalcala@gmail.com

² Especialista en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

³ Especialista en Educación. Universidad nacional del Nordeste, Argentina.

⁴ Magister en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. ⁵ Licenciada en Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

⁶ Profesora. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

construct and enriching the understanding of construction and reconstruction processes of teacher's professional knowledge.

Key words: *Teacher's professional knowledge conception of knowledge teaching practice beginner teacher practice communities.*

Resumen

El artículo refiere al estudio de caso realizado sobre el conocimiento profesional docente. Nos centramos en la descripción y análisis de las concepciones de conocimiento de una profesora universitaria principiante y la relación de éstas con las prácticas docentes (enseñanza, aprendizaje y evaluación en una cátedra universitaria) que desarrolla.

Pudimos así ampliar el campo de significados incorporando dos cuestiones: las perspectivas gnoseológicas de los sujetos estudiados y las relaciones con las comunidades de prácticas de las que forman parte.

Adoptando una perspectiva cualitativa interpretativa, realizamos sucesivas entrevistas semi-estructuradas, que permitieron hacer un inventario de experiencias, saberes prácticos y competencias profesionales vivenciadas. Ello posibilitó, además, pensar nuevos analizadores, que organizan el relato, desde una comprensión globalizada de la persona, de su rol social y de su desempeño profesional. También, pudimos revisar criterios categoriales referidos a la definición de “profesor principiante”, complejizando este constructo y enriqueciendo la comprensión de los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento profesional docente.

Palabras clave: Conocimiento profesional docente - concepciones de conocimiento-práctica docente - profesor principiante - comunidades de práctica.

1. Introducción

El compromiso con la mejora de la práctica docente atraviesa al campo de la Didáctica, convirtiéndose en justificación y rasgo epistemológico del mismo⁷. La

⁷ Al respecto, consultar la caracterización de la Didáctica que realiza Contreras Domingo (1991: 19-20) cuando señala sus dimensiones explicativa y proyectiva, las que permiten entender su carácter normativo y propositivo

posibilidad de esta mejora coloca en el centro de la escena al docente, su formación inicial y continua, el papel de la experiencia y de la socialización profesional en el ámbito de las instituciones escolares, su pensamiento, historia personal y educativa, sus conocimientos disciplinares, pedagógicos, sus valores, sentimientos y creencias.

La enumeración anterior (no exhaustiva), da cuenta de la complejidad aludida en el título del presente artículo; complejidad que se intenta atrapar y entender desde diversas perspectivas de investigación que convergen en el interés por describir, explicar y comprender al denominado *conocimiento profesional docente* y su relación con la práctica pedagógica en los diversos niveles de los sistemas educativos y contextos socioculturales en los que ella se desenvuelve.

Nuestras sucesivas aproximaciones como grupo de investigación⁸ al análisis del conocimiento y práctica docentes, las hemos realizado focalizando la dimensión del conocimiento y enseñanza de las disciplinas científicas en el nivel superior de diversas carreras de formación docente de las ciudades de Resistencia (capital de la provincia del Chaco) y Corrientes (capital de la provincia homónima).

En los dos estudios concluidos⁹ indagamos las concepciones epistemológicas como sustrato de las decisiones didácticas de profesores y estudiantes. ¿Por qué privilegiamos la indagación sobre las *concepciones* de los docentes y futuros docentes? Porque entendemos que todas las concepciones (pedagógicas, psicológicas, epistemológicas, etc.) que el docente posee, constituyen una parte fundamental de su conocimiento profesional, y es este conocimiento el que influye directamente en la toma de decisiones didácticas, puesto que, a través de estas concepciones los docentes ven el mundo, lo interpretan y actúan sobre él.

En cuanto a las *concepciones epistemológicas*, las consideramos fundamento de las demás concepciones y conocimientos en la enseñanza de las disciplinas científicas. De acuerdo con el modo de entender el campo disciplinar del que forma parte, su naturaleza y procesos de construcción, el o la docente enseña: “*de todas las concepciones docentes las que desempeñan un papel decisivo son las de tipo*

⁸ Grupo CyFoD (Conocimiento y Formación Docente) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Universidad pública regional ubicada en las provincias del Chaco y Corrientes, región Nordeste de la República Argentina.

⁹El primero realizado entre 2001 y 2005; el segundo entre 2006 y 2008. Ambos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE.

epistemológico, siendo las responsables de asignar a los currícula significados concretos en el aula” (Gimeno Sacristán, 1997: 216).

Actualmente, nuestro foco son las “*concepciones sobre conocimiento*”, debido a que el análisis del material empírico obtenido en los estudios anteriores proporcionó elementos que nos llevaron a reflexionar sobre concepciones más generales como las gnoseológicas. Las propuestas de enseñanza plasmadas en programas de materias, trabajos prácticos, guías de laboratorio y en el discurso de los entrevistados se sustentaban en concepciones sobre qué es y cómo se produce la ciencia (concepciones epistemológicas)¹⁰, a la vez que manifestaban las concepciones referidas a las relaciones entre el sujeto, su objeto de estudio, el campo disciplinar y académico al que pertenecían.

En otras palabras, el análisis realizado nos permitió ampliar el campo de significados incorporando dos cuestiones: las perspectivas gnoseológicas de los sujetos estudiados y las relaciones con las comunidades de prácticas de las que forman parte (Cf. Wenger, 2001). Esto influiría en las decisiones didácticas, de evaluación y el planteo de la relación entre enseñanza e investigación en el nivel superior.

Los análisis anteriores nos permitieron expandir perspectivas teóricas, y esto implicó redefinir caminos metodológicos más adecuados para “atrapar” la complejidad, multidimensionalidad, y singularidad del conocimiento docente. Conocimiento encarnado, situado y dinámico que requiere de una “mirada” y una “escucha” abiertas a significados y sentidos subjetivos social e históricamente construidos¹¹.

2. Objetivos

Los objetivos del estudio al que nos referimos se desprenden de matrices conceptuales que a continuación explicitamos.

Nuestro trabajo se enmarca en una de las principales líneas de investigación en Didáctica que aborda la *construcción del conocimiento profesional docente*. Para Montero (2001) esta línea de investigación como campo de estudio se hace realidad en el

¹⁰ Éste constituía nuestro recorte conceptual teórico.

¹¹ Al respecto, consultar Martín, E. y Cervi, J. en Pozo, J. I. et al (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó. Cap. 19.

siglo XX, con la sistematización de sus conocimientos. De ser campo de la práctica, pasa a ser campo de conocimiento en investigación, después de la segunda guerra mundial, y con un énfasis mayor desde la década de los 80'.

El interés por el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, condujo a estudios que indagan las peculiaridades del aprendizaje de la enseñanza durante las diversas fases del ejercicio profesional. Lo que constituiría “*una dirección emergente que permitiría progresar en la comprensión de los dominios del conocimiento de la enseñanza y las direcciones en que los profesores los adquieren*” (Montero, 2001: 16). Son estos progresos comprensivos sobre los conocimientos de la práctica educativa los que definen el desarrollo científico de la disciplina.

Los estudios realizados intentan incidir en la mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en dar explicación de su adquisición y, de esa manera, contribuir a repensar la función docente y la formación del profesorado.

En este sentido, Porlán y Rivero (1998) afirman que los profesores no son fácilmente permeables a las propuestas y reflexiones de los investigadores, dado que tienen concepciones implícitas y explícitas sobre las diferentes variables relacionadas con la enseñanza y que dichas concepciones no cambian automáticamente cuando se enfrentan a perspectivas diferentes. Por estos motivos es que se vuelve cada vez más necesaria la indagación de los procesos de pensamiento, las concepciones gnoseológicas, didácticas y curriculares de los docentes, para que su comprensión llegue a todos los sujetos educativos, en especial, claro está, a los profesores, entendidos como únicos sujetos que pueden hacer evolucionar el modelo de enseñanza predominante (Cf. Porlán y Rivero, 1998).

En esta misma línea, Gimeno Sacristán sostiene que *el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación* (1997:212).

Entendemos por lo tanto, como *conocimiento profesional* al conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en

consideración las concepciones de partida de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución (Porlán y Rivero, 1998).

Señalamos que los primeros antecedentes de los estudios sobre el conocimiento del profesor, los hallamos en el enfoque del procesamiento de la información, que según Angulo Rasco (1999), constituye el programa de investigación más consolidado y que ha producido mayor cantidad de escritos en la línea de trabajo que nos ocupa. El enfoque del procesamiento de la información se ha centrado en ciertos ámbitos diferenciados y separados como objetos de investigación propios: planificación docente (pre y post-activa), toma de decisiones interactiva, teorías y creencias.

Otro enfoque de investigación del que se nutre la línea que seguimos, es el que indaga las diferencias entre novatos y expertos. *El estudio de las diferencias proporciona un conocimiento valioso y ejemplos paradigmáticos que permitirían comprender de manera más profunda determinadas relaciones entre las concepciones disciplinares, su enseñanza y evaluación en dos niveles del Sistema Educativo Argentino, a partir del estudio de caso de una profesora.*

Un tercer enfoque se relaciona con el *conocimiento personal práctico* de los docentes. Estos estudios analizan el conocimiento docente desde él mismo. El fundamento que subyace a dichos estudios, supone que la *interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta se extendería más allá de una estructura objetiva de interpretación introduciéndose en lo que puede ser denominado una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión.*

Siguiendo a Angulo Rasco (1999), asumimos que el conocimiento práctico *es fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. En segundo lugar, en tanto conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que, en realidad, aparece como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente y de su experiencia personal. Ese conocimiento transformado en la acción práctica es el que constituye el conocimiento de oficio en el docente.*

De esta manera, el denominado conocimiento de oficio unificaría la representación de los docentes del conocimiento declarativo contenido en la materia y el conocimiento tácito referido a los procedimientos para actuar. El conocimiento de oficio

surgiría de la relación entre ambos: de la *conexión elaborada en la acción entre las representaciones de la materia y los procesos prácticos que ella implica. Aquí, la reflexión deviene en proceso fundamental, puesto que ella constituye el nexo entre ambos conocimientos (declarativos y procedimentales).*

Bolívar (1995), considera que la investigación sobre el conocimiento de los profesores, se puede dividir en dos grandes categorías: conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido. Quien inicia la investigación sobre esta última categoría es Lee Shulman (1987), atendiendo principalmente a la relación que existe entre “conocimiento del contenido” y “conocimiento didáctico del contenido.”¹²

El interés principal de esta línea de indagación es *“el conocimiento de cómo el profesor adquiere el contenido, su relación con el conocimiento pedagógico y curricular y sobre todo cómo la comprensión de la materia interactúa con los restantes componentes curriculares”* (Bolívar, 2005: 1).

Para Grossman, Wilson y Shulman (1989), el conocimiento del contenido curricular incluye cuatro dimensiones: conocimiento del contenido de la materia (hechos, conceptos centrales o principios organizativos), conocimiento sustantivo (marcos explicativos de la disciplina), conocimiento sintáctico, y creencias sobre la materia.

En relación con el conocimiento del contenido (CDC) de la materia, Bolívar (2005:15-16) afirma que *“es una condición necesaria, aunque no suficiente, del CDC, como capacidad del profesor para entender las formas alternativas del currículum de su respectivo campo disciplinar, presentarlo a los alumnos y de discutir los modos en que este contenido está expresado en los materiales y textos”*.

¹² Hay autores que utilizan el término “*Conocimiento pedagógico del contenido*”, como un modo de traducir del inglés original “*Pedagogical Content Knowledge*” (PCK). Tal es el caso de Salazar (2005). Nosotros consideramos que el alcance del significado del concepto que Shulman define, se refiere más al ámbito de la intervención en la enseñanza, por lo tanto, nos parece más pertinente la traducción de “*Conocimiento didáctico del contenido*” (CDC), como es utilizado por los autores españoles citados.

Consideramos, entonces, que el conocimiento del contenido se constituye en conocimiento necesario para la transformación del mismo en representaciones didácticas. Los docentes, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, por lo que se trata de investigar estos procesos de transformación del contenido (Marcelo, 1994).

Entre los componentes del CDC se han resaltado también las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto. A modo de marco organizativo o mapa conceptual, estaría en la base de la toma de decisiones curriculares sobre los materiales y medios, objetivos que se proponen en sus clases, las tareas apropiadas que realizan y los criterios y formas que emplean para evaluar el aprendizaje (Grossman, 1991).

En cualquier caso, el CDC se presenta con componentes muy diversos, llegando a convertirse en sinónimo de conocimiento y creencias de los profesores.

Para Hashweh (2005) las fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza serían:

- Formación académica en la disciplina a enseñar
- Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado
- La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores
- La sabiduría que otorga la práctica misma.

Respecto de las fuentes citadas, nosotras consideramos otras dos que incluirían a las anteriores, nutriendo y complementando ese conocimiento. Nos referimos a las culturas institucionales y a las diversas comunidades de práctica que el docente integra (Becher, 2001; Wenger, 2001).

Habiendo realizado el recorrido conceptual que nos sirve de marco interpretativo, el estudio que presentamos forma parte de un proyecto de investigación cuyos objetivos son:

Objetivo general:

- Analizar y comprender el proceso de toma de decisiones didácticas de profesores expertos y en formación, que se sustentan en concepciones sobre el conocimiento que subyacen a la enseñanza de los contenidos disciplinares en carreras de formación docente en el nivel superior.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la toma de decisiones didácticas, vinculadas principalmente al conocimiento del contenido y al conocimiento didáctico del contenido del profesor y de estudiantes avanzados de carreras de formación docente.
- Describir y analizar los discursos y las prácticas docentes referidos al conocimiento profesional académico, subjetivo y práctico de los docentes implicados en el estudio.
- Caracterizar el conocimiento del oficio vinculado a la toma de decisiones didácticas de cada uno de los docentes seleccionados.
- Elaborar categorías analítico-interpretativas de los discursos y las prácticas docentes de los formadores.
- Identificar y caracterizar las concepciones sobre conocimiento predominantes en estudiantes de carreras de formación docente que realizan prácticas de enseñanza.
- Elaborar categorías analítico-interpretativas de los discursos y las prácticas docentes de los futuros formadores.

Los objetivos del estudio sobre el que versa el presente artículo son:

- Describir y analizar las concepciones de conocimiento de una profesora universitaria principiante
- Establecer relaciones entre las concepciones de conocimiento y las prácticas docentes (enseñanza, aprendizaje y evaluación en cátedras universitarias) de la profesora estudiada.

3. Metodología

Metodológicamente, nos situamos en una perspectiva cualitativa interpretativa. Construimos el caso a través de sucesivas entrevistas semi-estructuradas a una docente de Filosofía con más de 10 años de antigüedad en el nivel medio y tres años en el nivel universitario. La construcción del caso que analizamos se basó principalmente en la biografía profesional, en la toma de decisiones didácticas y en los procesos de reflexión de la docente elegida.

Optamos por el *estudio de casos*, como vía de acceso al conocimiento de una docente principiante en el ámbito universitario, porque posibilita un proceso de investigación inductivo mediante el cual sería posible desarrollar categorías referidas al qué, cómo y para qué enseñar.

Esto es así, porque el enfoque de estudio de casos considera la realidad (dimensión ontológica) construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y “... *aunque las versiones sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, tienen puntos en común... Así las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia, ser compatibles...*” (Stake, 1995, citado por Ceballos - Herrera, 2009: 416).

En cuanto a la dimensión epistemológica, el investigador interactúa con las personas observándolas por un período prolongado, viviendo o colaborando con ella (Cf. Ceballos - Herrera, 2009). Desde la dimensión metodológica, el proceso de investigación es inductivo, tal como antes señaláramos, porque las categorías o temas se van desarrollando a partir de los informantes, en lugar de anticiparlos desde el inicio, construyendo de esta manera un diseño de investigación “emergente”.

Con respecto a la dimensión axiológica, la recolección, las descripciones y las interpretaciones de los datos están influenciadas por la experiencia e intención del investigador, por eso es necesario reportar de manera activa los juicios y valores propios. El conocimiento como una elaboración personal, varía según su credibilidad y utilidad (Cf. Ceballos - Herrera, 2009).

Para aproximarnos al conocimiento profesional apelamos al pensamiento narrativo, entendiéndolo a éste como un método eficaz de organización de la percepción, el

pensamiento, la memoria y la acción (McEwan, 1997). De acuerdo con el autor citado, las buenas narrativas no se juzgan por su correspondencia con la realidad sino que lo que interesa es develar cómo la narrativa se incrusta en una práctica profesional. Se trata de un juego de subjetividades que se producen en el relato biográfico de la docente basado en un diálogo consigo misma y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción, comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar, 2005: 7).

Desde lo metodológico, la narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia, ya que altera los modos habituales de entender al conocimiento, comportando un *enfoque* propio, con sus particulares modalidades de emplear la metodología cualitativa.

Siguiendo el enfoque aludido, pretendemos explorar los significados profundos de la historia de vida, en lugar de limitarlo a una metodología de recogida y análisis de datos, para constituirlo en una perspectiva propia que podemos caracterizar teniendo en cuenta los postulados básicos que propone Bolívar (1998).

Tales postulados son:

- el *narrativo considerando* las percepciones de la práctica, el conocimiento práctico, experiencial y de vida;
- el *constructivista*: atribuyendo significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios. Este postulado nos permite realizar una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia. El pasado, al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano, influyendo y ayudando como analizador desde la toma de decisiones, y, para encarar el futuro. Al mismo tiempo, esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual;
- el *contextual* sobre las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.

Este marco conceptual y metodológico nos permitió hacer un inventario de experiencias, saberes prácticos y competencias profesionales vivenciadas, al tiempo que permitió pensar nuevos analizadores, que organizan el relato, desde una comprensión

globalizada de la persona, de su rol social y de su desempeño profesional, y actuar como espejo crítico que devuelve la imagen para que pueda ser repensada, reflexionada, analizada y reconstruida.

4. Análisis de resultados

Contenidos sí, contenidos no tanto... el caso de Lucrecia Pátris

Si bien nuestra investigación se centraba en la docencia universitaria de principiantes, comenzamos a prestar atención a ciertas diferencias que Lucrecia nos iba haciendo respecto de lo que ella entendía por enseñanza y su evaluación en el nivel medio, y no sólo en la universidad; básicamente, por la diferencia tajante que sus palabras dibujaron.

Comenzamos a interesarnos en esas “aparentes” dos 'profesoras Lucrecia' que creímos ver, relacionadas con una, también “aparente”, Lucrecia licenciada en Filosofía. “Aparentes” cruzamientos de niveles del sistema y diferencias en los desempeños del rol docente; “aparentes” contradicciones entre la Licenciada en Filosofía con una concepción disciplinar propia y elaborada, y la enseñanza y evaluación de la disciplina en ambos contextos; sobre estas apariencias intentaremos significar en este relato, para aprehenderlas y darles sentido.

En distintos momentos de las entrevistas, Lucrecia nos daba a conocer su particular modo de entender la Filosofía, particular por diferenciarse del contexto académico cercano y del contexto social generalizado; de otro modo de entenderla, más resonado, y 'aceptado', modo del que nosotras, como investigadoras provenientes de otro campo del saber, también teníamos conocimiento.

“La filosofía es nada más que literatura”, nos decía, concepción que construye a partir del descubrimiento y la adhesión a un autor norteamericano. Lucrecia, desde nuestras propias representaciones, desafía a la academia y a la tradición más ortodoxa de este campo (Bourdieu, 2003) que entiende a la Filosofía como saber sin supuestos; ella, sin embargo, la equipara con una ficción, con un gran relato no diferente, en su status o jerarquía gnoseológica, a otros saberes, similar al conocimiento científico, al religioso y/o mágico, es más: “...la Filosofía es una más de esas, pero está más cerca, a veces, del pensamiento mágico en su punto de vista holístico, que de la ciencia.”

Ahora bien, ¿cómo se relaciona esta concepción más heterodoxa, más abierta y flexible, de la disciplina, con su enseñanza? A partir de esta pregunta necesitamos comenzar a deconstruir-construir a estas dos profesoras de las que hablábamos antes, una situada en el nivel medio, con cierta experiencia y antigüedad docente, y otra situada en el nivel universitario con una reciente inserción en el rol de profesora.

El subtítulo que encabeza el relato, es la síntesis de aquello que nos llamó la atención y nos provocó el montaje de toda esta reflexión. La docente universitaria se reconocía delante de nosotros como “*enciclopedista*”, “*implacable*” al momento de evaluar los aprendizajes: “*en el final (...) tienen que tener [los estudiantes] un discurso un poquito sólido, profundo, no tienen que errar, ni confundir....*” Sin embargo, la docente de nivel medio, nos afirmaba de manera contundente: “*...en el secundario lo que hago es bajar, ... en el secundario el contenido no es tan importante, es lo de menos, desde mi punto de vista la contención es lo importante...*”

Nos preguntamos entonces sobre el por qué de estas diferencias; nos cuestionamos la relación que podría tener esta singularidad de cruzamientos con los contextos institucionales, con los objetivos de cada nivel o trayecto de formación, con una incipiente construcción personal sobre el saber disciplinar y una desarrollada construcción sobre la enseñanza de la disciplina en los contextos educativos institucionalizados, producto de su formación inicial y/o escolarización general. Por qué Lucrecia podía concebir 'su' saber, 'su' especialidad, de manera tan flexible por un lado, y demandar exactitud y cantidad en su aprendizaje en un nivel y no en otro.

Intentando dar sentido a la preocupación por la exactitud de los contenidos en el nivel universitario que nos manifestaba Lucrecia, nos pusimos a pensar en términos no absolutos de verdad/falsedad de un argumento, el error, el “*no tienen que errar*” que nos resonaba, podríamos entenderlo desde la noción de disciplina como *limitación del discurso* planteada por Foucault (1999), quien sostiene que:

“para pertenecer a una disciplina, una proposición debe poder inscribirse en cierto tipo de horizonte teórico ... en el interior de sus límites, cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas (...), debe cumplir complejas y graves exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina” (pp.35-36), porque “*una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos*” (p.33).

Si bien Foucault (1999) se refería a las disciplinas científicas, consideramos que la Filosofía, como saber racionalmente estructurado, también podría constituir una limitación interna del discurso. Formar a un futuro licenciado en Filosofía implicaría formarlo dentro de un campo disciplinar con reglas discursivas propias que identifica y diferencia el error del acierto (Gros Salvat-Romaña Blay, 2004: 135).

A su vez, este modo de entender la formación inicial universitaria en un área determinada estaría siendo condicionado por la presión que ejerce el grupo de pares (departamento, evaluador externo, profesor anterior de la cátedra). Dicha presión es a la vez consciente e inconsciente y forma parte del proceso de socialización (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001: 33) por el que atraviesa Lucrecia. Cuando le preguntábamos por las circunstancias que la llevaban a tomar decisiones curriculares o de intervención didáctica en la universidad, Lucrecia nos referenciaba constantemente a “otros”, sean pares, antiguos profesores, los contenidos mínimos del plan: “...por otro lado la materia debe, y cuando digo debe, quiero decir que están los contenidos del plan, debe enseñar las particularidades de la investigación, debe enseñarle al proto-licenciado, proto-licenciada, como generar solito y solita su investigación...”; “...estoy estructurando el programa, voy aprendiendo cómo se hace....”

Entendíamos, que el proceso de convertirse en profesor universitario no ocurre “de golpe”, que el docente se socializa dentro de la institución, aprende las reglas básicas, el saber y el saber hacer necesarios para interactuar de manera “adecuada” dentro de la misma (Gewerc, 2001); entendemos ahora que esas “reglas”, esos modos particulares de reconstruir un saber disciplinar, es diferente en un nivel y en otro; suponemos entonces, que estos procesos se pueden dar en paralelo, pueden no ser “acumulables”, pueden no contarse como créditos obtenidos y transferibles de un nivel a otro, pueden hacer “temblar como una hoja” en sus primeras clases en la universidad a una profesora de 10 años de antigüedad en la profesión.

Desde una perspectiva sociocrítica podríamos pensar que Lucrecia provenía de una “sociedad discursiva” diferente, dentro de la misma profesión, podríamos decir entonces que, si bien, la docencia como profesión comparte formas comunes de comportamiento y modos de entender la realidad y actuar en ella, a su vez, se hacen patentes las subregiones o subespecializaciones profesionales (Schön, 1992): la docencia en el nivel medio y la docencia universitaria, contextos diferentes generadores de sentido y discursos diferentes (Scherff, 2008). Este cambio de subregión profesional

generaría similares procesos de inserción, en momentos diferentes del trayecto profesional de nuestro sujeto, dando cuenta de la naturaleza social y situada de la cognición (Putman y Borko, 2000).

Lucrecia, como docente principiante en el nivel superior, reconoce la “voz autorizada” de esos pares académicos, sin embargo, en sus referencias respecto del nivel medio, la mención a los colegas está orientada a la diferenciación de lo que ellos “hacen” respecto de lo que ella “hace”; con ésto queremos señalar que en el nivel medio, los 'otros' profesionales no son referentes para la toma de decisiones didácticas, como sí lo son los colegas universitarios. Podríamos suponer¹³ entonces que la “tribu académica” (Becher, 2001) en la que se está insertando Lucrecia, es la del grupo de colegas del ámbito universitario. Lucrecia no ingresaba como docente universitaria desprovista de conocimiento práctico pedagógico, no traía consigo sólo su formación inicial, sin embargo, la particularidad del conocimiento profesional docente, demandada por un contexto diferente, convierte a nuestra protagonista en principiante, en docente heterónoma: “...lo que pasa es que para mí ahí el campo está en construcción, no puedo ser tan apodíctica, una de las objeciones que tuve en el concurso fue que, y que yo la escucho porque soy nueva, capaz cuando tenga más herramienta las juzgo. .. una de las objeciones fue que en primer año hay que ser un poquito más estructurado y no traer tantas nuevas tendencias, según mi evaluador externo, respetable, él me dijo: - demasiada amplitud de criterios para un primer año. Lo que me recomendaba es que tenía que ser más estructurada, más lo básico, bueno....entonces por eso trato con cuidado los contenidos...”

Reconocemos también en sus afirmaciones que esta preocupación por el contenido, tanto en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación del mismo en el nivel superior, se asentaría sobre la base de la exigencia de “mostrarse «fuerte» en los contenidos que se tratan, *de* ser capaz de responder a las preguntas de los estudiantes” haciéndose “difícil controlar o preocuparse por aspectos que vayan más allá del contenido” (Gros Salvat-Romañá Blay, 2004: 122).

Por otro lado, cuando recorrimos con Lucrecia 'su' programa de estudio de la cátedra universitaria, pudimos notar también un relativo acercamiento hacia la

¹³ A su vez, también podemos suponer que Lucrecia integra una comunidad de práctica distinta en el nivel medio, atravesada y determinada por condiciones laborales, curriculares y cultura institucional diferentes a las del ámbito universitario. Pero esto sería objeto de otra investigación.

concepción disciplinar que nos manifestaba. El relato de la enseñanza de la primera unidad del programa se diferenciaría notablemente de los relatos de las otras unidades. En el desarrollo de esta primera unidad Lucrecia “*tarda mucho tiempo, aunque vale la pena...*”, en trabajar con los estudiantes una construcción individual y colectiva de definición del saber o la disciplina filosófica. Despliega una serie de estrategias deductivas e inductivas, que les va permitiendo a los estudiantes construir su propia noción de campo. Cuando le interrogamos sobre el por qué de esta decisión didáctico-curricular, ella nos manifestaba su fuerte interés por “*desmontar*” la concepción más ortodoxa que mencionábamos arriba respecto de la Filosofía como disciplina sin supuestos.

Esta cercanía a la concepción flexible del saber específico, no se manifiesta en las otras unidades del programa de la cátedra, en las que se desarrollan los diferentes métodos filosóficos, en las que vemos como centro al contenido disciplinar, tanto desde su abordaje como su evaluación, dejando de manifiesto desde su discurso declarativo y procedimental un “*entramado*” singular y profundo, tan manifiesto, que hizo posible repensar nuestras propias creencias y categorías teóricas con las que veníamos trabajando como equipo.

5. Discusión de resultados

Las respuestas y reflexiones de Lucrecia, su propuesta de enseñanza en la cátedra universitaria, la evolución del pensamiento, su discurso y propuesta didáctica, nos permiten visualizar la complejidad y permanente movimiento de un conocimiento docente en permanente elaboración.

Cuando señalamos el carácter complejo¹⁴, nos referimos a un conocimiento que se construye desde diferentes experiencias escolares y profesionales: Lucrecia y su trayecto de formación en la universidad y en los otros niveles del sistema escolar; Lucrecia profesora con una década de trabajo en escuelas de nivel medio; Lucrecia novel profesora en una materia de primer año de Filosofía en la universidad. Estas diversas

¹⁴ Cuando hacemos referencia al “carácter complejo”, seguimos la noción de complejidad que plantea Edgar Morin (1995). El paradigma de la complejidad asume las paradojas y contradicciones; la incertidumbre; la dificultad; la necesidad de explicaciones no lineales sino recursivas y retroactivas; posibilidad de transformación, evolución, donde el desorden es generador de orden; necesidad de relacionar el objeto y el sujeto en el proceso de la investigación; necesidad de contextualizar el conocimiento.

experiencias y vivencias dan lugar a construcciones conceptuales sobre la disciplina, la enseñanza, el aprendizaje, la función social de la educación que distan de ser homogéneas o coherentes, tal como otros tipos de estudios referidos al conocimiento profesional docente dejan entrever (Cf. Porlán y Rivero, 1998; Montero, 2001; Alcalá, 2003).

Dichas construcciones se van modificando y, al mismo tiempo, pueden albergar contradicciones, como las observadas en investigaciones previas y relacionadas que realizamos como grupo de investigación. Por ejemplo, en relación con las concepciones epistemológicas, hemos advertido diferencias entre el conocimiento declarativo y el procedimental en docentes de carreras de formación docente de la UNNE. En general, las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico (componente declarativo), se encuadraban más en la perspectiva relativista de la ciencia, pero las concepciones referidas al método científico (componente procedimental)¹⁵, remitían a la visión absolutista¹⁶ de la ciencia, con predominio del modelo hipotético-deductivo de las ciencias experimentales (Alcalá, 2003). Similares resultados se encontraron en estudiantes de los Profesorados en Ciencias Químicas y del Ambiente y en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNNE (Alcalá Gaona, M. T.; Fernández Segovia, M. G. y Demuth Mercado, P. B., 2007). Asimismo, los programas de materias y guías de trabajos prácticos y de laboratorio de dos asignaturas del Profesorados en Ciencias Químicas y del Ambiente, permitieron observar cómo las concepciones epistemológicas absolutistas, de corte positivista, de los profesores, se traducían en las modalidades de organización y selección de contenidos y actividades en el ámbito universitario (Alcalá, Fernández y Demuth, 2008).

Si bien, en el caso que referimos, no abordamos las concepciones epistemológicas, encontramos similares contradicciones en relación con la concepción de conocimiento de la disciplina (Filosofía) hegemónica en la comunidad académica y de práctica a la que pertenece Lucrecia en la universidad; la concepción de ese mismo conocimiento construida en su trayecto de formación como licenciada y becaria de investigación, en el que se vinculó con otros campos, como el literario y que genera un

¹⁵ El conocimiento declarativo se relaciona con el saber *decir* cosas sobre la realidad física y social. En cambio, el saber *hacer* cosas que afectan a esas mismas realidades tiene vinculación con el conocimiento procedimental o procedural (Anderson, 1983).

¹⁶ Las categorías referidas a enfoques epistemológicos absolutista, relativista y evolucionista está tomada de Porlán, 1997.

distanciamiento con esa hegemonía; con la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria; con el programa de la materia, que evidencia la convivencia de todas estas concepciones sin que aún hayan sido concientemente advertidas por ella.

6. Conclusiones

Nos interesa subrayar que la metodología de estudio de caso nos permitió vislumbrar rasgos nuevos en estas concepciones, nuevos respecto de los resultados de nuestras anteriores investigaciones, como el *carácter encarnado y situado* de las concepciones sobre las que se construye el conocimiento profesional docente.

Finalmente, y como la metodología utilizada lo supone, en Lucrecia observamos pensamientos, creencias y sentimientos personales, idiosincráticos, pero que, al mismo tiempo, nos permiten reconocer la impronta de culturas académicas y profesionales compartidas por nosotras, por otros sujetos que hemos indagado y por otros, que tal vez, sean lectores del presente reporte.

Desde un primer momento, Lucrecia nos fue mostrando una complejidad singular; sus afirmaciones y reflexiones comenzaron a resonar en nosotros como nuevos interrogantes a nuestros propios planteos conscientes, y a nuestras propias teorías implícitas. Su realidad, difícil de inscribir en una tradición disciplinar, se entrelaza con la dificultad de ubicarla en un solo momento de desarrollo profesional, como nos habíamos dispuesto al iniciar la investigación; íbamos a trabajar con profesores universitarios principiantes, íbamos a intentar comprender sus procesos de construcción del conocimiento profesional, entendiendo estos procesos como evoluciones progresivas cada vez más coherentes y complejas (Porlán y Rivero: 1998:145), y quizás, en lo complejo no habíamos contemplado la posibilidad de dos o más niveles o etapas de desarrollo profesional, y por ende, de momentos de evolución del conocimiento profesional docente, en este caso, difícilmente categorizables, según las lecturas e interpretaciones realizadas. La realidad más que nunca se nos escapaba, se nos escurría y escondía de nuestras categorías teóricas.

Por eso, al intentar comprender (a partir de la noción disciplinar, su enseñanza y evaluación) la constitución del conocimiento profesional docente de Lucrecia, nos damos cuenta que estamos ante una complejidad muy similar a la atribuida por Becher (1983 en Becher, 2001: 23) respecto del conocimiento en general: *“el conocimiento*

parecería más comparable con un edredón defectuoso confeccionado a partir de cuadrados de distintas telas, con algunos retazos apenas hilvanados, otros desprolijamente superpuestos y otros que parecerían haber sido inadvertidamente omitidos, dejando agujeros grandes y sin forma en el tejido”.

La pertenencia a diferentes niveles del sistema educativo de nuestra protagonista, el reconocimiento de distintas maneras de entender y llevar adelante la práctica pedagógica, la reciente construcción de una concepción disciplinar particular y heterodoxa, nos muestran esas diferentes telas; nos plantean cuestionamientos que se podrían entender como agujeros grandes por donde podríamos continuar el tejido, ya no del conocimiento en sentido general, sino para trasladar nuestra mirada a estas múltiples telas que constituyen el conocimiento profesional docente con evoluciones no tan progresivas ni coherentes.

Para cerrar estas reflexiones, quisiéramos también destacar que la relevancia que tiene este caso para la línea de investigación en la cual nos inscribimos radica en otro replanteo, el de los criterios de definición categorial del *docente principiante*. Etapa que, según pudimos relevar en diversas bibliografías, se delimita con una serie de aspectos pedagógicos concretos tratados en profundidad y detalle, y con un menor tratamiento de aquellos aspectos contextuales que, evidentemente, configurarían la identidad y el conocimiento profesional. En estos aspectos contextuales seguiremos trabajando, entendiendo que en el estudio de estas verdaderas comunidades de práctica, comunidades de elaboración de significados compartidos y de aprendizaje social (Wenger, 2001), podremos desentrañar aun más las características de esta etapa profesional. Repensar al principiante para nosotras, es repensar su equiparación a la inserción en la docencia *per se* y a la consideración de la antigüedad en el sistema en términos absolutos; es pensar al principiante concreto, en un contexto específico, es pensar a Lucrecia reaprendiendo su rol, reajustando su conocimiento profesional, reconfigurando su identidad, reiniciando un camino después de una década de desempeño docente.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALÁ, M. T. (2003). Concepciones Epistemológicas en Profesores Universitarios que Enseñan en Carreras de Formación Docente. *Revista Nordeste. Segunda época*. N° 19. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Resistencia, Chaco, República Argentina. Serie Investigación y Ensayos. 117-124.

ALCALÁ, M. T.; FERNÁNDEZ, M. G. Y DEMUTH, P. B. (2007). *Construcción del Conocimiento Profesional Docente en Estudiantes del Campo de las Ciencias Naturales*. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, ENIN 2007. Santiago, Chile: CPEIP. 1-22.

ALCALÁ, M. T.; FERNÁNDEZ, M. G. Y DEMUTH, P. (2008). *¿Qué es el Conocimiento Científico para Profesores del Campo de las Ciencias Químicas que Enseñan en Carreras de Formación Docente Universitarias?* IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy: San Salvador de Jujuy. Mayo de 2008. 1-13.

ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Harvard. University Press.

ANGULO RASCO, J. (1999). De la Investigación sobre la Enseñanza al Conocimiento Docente. En Pérez Gómez, A.I.; Barquín, J. y Angulo Rasco, J.F. (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Madrid: Akal. 261-319.

BECHER, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La Indagación Intelectual y las Culturas de las Disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

BOLÍVAR, A. (1995). *El Conocimiento de la Enseñanza. Epistemología de la Investigación Curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.

----- (2005). Monográfico. El Conocimiento para la Enseñanza. Presentación. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-3.

BOURDIEU, P. (2003). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.

CEBALLOS HERRERA, F. (2009). "El Informe de Investigación con Estudio de Casos". *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2, 413-423.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.

FOUCAULT, M. (1999). *El orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquest Editores.

GARCÍA - VALCÁRCEL MUÑOZ - Respiso, A. (Coord.). (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

GEWERC, A. (2001). Identidad Profesional y Trayectoria en la Universidad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-15.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo*, Buenos Aires: Ideas.

GROS SALVAT, B.- ROMANÍA BLAY, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro.

GROSSMAN, P. L. (1991). "What are we Talking about Anyhow? Subject Matter Knowledge of English Teachers". En J. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching. Vol. 2: Teacher's subject matter knowledge and classroom instruction*. Greenwich, CT.: JAI Press, 245-264.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M. Y SHULMAN, L. S. (1989). "Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching", en M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36.

HASHWEH, MAHER Z. (2005). Teacher Pedagogical Constructions: a Reconfiguration of Pedagogical Content Knowledge". *Teachers and Teaching*, 11:3, 273 292.

MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.

MC EWAN, H. (1997). "The Function of Narrative and Research on Teaching". In *Teaching and Teacher Education*, Vol.13. N° 1. Pp.85-92.

MONTERO, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.

MORIN, E. (1995). "Epistemología de la Complejidad". En Fried Schnitman, D. (Comp.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. 421-442.

PORLÁN, R. (1997). *Constructivismo y Escuela*. (4ª. Ed.). Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla: Díada.

PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000). "El Aprendizaje del Profesor: Implicaciones de las Nuevas Perspectivas de la Cognición". En Biddle, Bruce-Good, Thomas-Goodson Ivor. (2000). *La Enseñanza y los Profesores I. La Profesión de Enseñar*. Barcelona: Paidós.

SALAZAR, S. F. (2005). "El Conocimiento Pedagógico del Contenido como

Categoría de Estudio de la Formación Docente”. En *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, (2). Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica. 1-18. Extraído el 25 de julio de 2008 de <http://redalyc.uaemex.mx>

SCHERFF, L. (2008). “Disavowed: The Stories of Two Novice Teachers”. In *Teaching and Teacher Education*, 24, 13171332.

SCHÖN, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

Schulman, L. S. (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”. In *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Artículo Recibido: 02 de Septiembre de 2009

Artículo Aprobado: 06 de Octubre de 2009