

Mag. Luis Sime Poma
Departamento de Educación de la PUCP

COMENTARIO A LA CONFERENCIA

Quisiera en este comentario abordar uno de los temas que el Profesor Medina ha introducido en su ponencia y que considero fundamental para nuestra reflexión sobre la formación docente. Como podemos observar, el sexto punto de su exposición nos remite al tema del **conocimiento profesional del docente**. En torno a ello nos señala que el *“conocimiento profesional es la síntesis de competencias, saberes, métodos de enseñanza-aprendizaje y acciones singulares que cada docente piensa y asume, pone en práctica”*. Más adelante, nuestro ponente formula una pregunta central en relación a este tema: *“¿Qué nos planteamos para avanzar el conocimiento profesional?”*; y la respuesta inmediata que nos da es: *“Básicamente el conocimiento de la práctica y el convencimiento de mejorarla, partiendo de la reflexión profunda, el diálogo con los estudiantes y el desarrollo de una cultura profesional transformadora”*.

Encuentro en estos planteamientos una potencialidad muy rica de reflexión que quisiera progresivamente vincularla al eje de nuestro Seminario, vinculado a la formación docente. Para ello, dividiré este comentario en tres partes. En la primera abordaremos más aspectos sobre el conocimiento práctico de los profesionales; la segunda parte será dedicada a la trayectoria profesional del docente y en la última enunciaremos algunas pistas para la formación docente.

1. El conocimiento práctico de los profesionales

En primer lugar, es necesario contextualizar este tema que Medina nos aporta como parte de una tendencia creciente de investigaciones acerca del *conocimiento práctico de los profesionales*. Estas son aproximaciones que hacen uso del estudio de caso a través de la observación y entrevistas a profundidad para explorar el conocimiento práctico de distintos tipos de profesionales (Langley, et al. 1996; Saury & Durand, 1998). Específicamente en el campo de la educación esta tendencia ha sido mayormente desarrollada en función del docente de aula escolar (Alison & Hailwell, 2000; Douwe & Jan, 1999; Meijer, 1999), y en mucha menor proporción contamos con estudios en relación al conocimiento práctico del educador no formal o social.

Nosotros resumiremos lo aportado por esta literatura y en sintonía con lo propuesto por Medina, caracterizando dicho conocimiento en los siguientes términos:

El conocimiento práctico del profesional es personal y en alguna magnitud único; es contextual, definido y adaptado a las situaciones específicas; es basado en la reflexión, en la experiencia; es principalmente tácito, no acostumbra a articularse; es un contenido en relación a algunos tipos de temas.

Uno de los rasgos mencionados y sobre el cual quisiera prestar más atención se relaciona con el conocimiento tácito. Schön (1983), sin duda uno de los teóricos más influyentes respecto a este tema, ha mencionado este concepto recordando aquella frase: "nosotros conocemos más de lo podemos hablar." El conocimiento tácito ha ayudado a Schön para definir su principal contribución sobre el conocimiento en la acción. En su visión, hay importantes áreas indeterminadas en nuestra práctica profesional que no encajan con nuestras reglas anteriores y los esquemas formales aprendidos en la universidad. Entonces, nosotros podemos enfrentar estas situaciones indefinidas a través del *conocimiento en la acción*. Algunos profesionales son más activos aprendiendo por esta manera que otros.

Según lo mencionado por Jarvis (1992), es posible adquirir el conocimiento tácito olvidándose de lo aprendido antes. Con el crecimiento de la especialización profesional, las reglas teóricas y originales tienden a jugar la parte menos consciente en la práctica del profesional.

En suma, esta perspectiva de reflexión nos permite valorar al docente como un sujeto activo que construye su conocimiento profesional y que dicho conocimiento se nutre de sus experiencias como docente y las reflexiones de esas experiencias.

Ello constituye un reto para los investigadores y agentes de política educativa para reconocer en el docente no sólo un operador educativo, sino un sujeto racional que elabora un saber que no está libre de tensiones y contradicciones, así como de presiones múltiples, saber que contiene diferentes niveles de explicitación y en donde, como bien lo plantea Medina, expresan teorías implícitas.

II. La trayectoria profesional del docente

En segundo lugar, además del conocimiento práctico de los educadores existe otro campo complementario que proviene de otra perspectiva de estudios que buscan más bien una visión sobre la evolución de la carrera profesional.

En una vertiente de dichos estudios, la carrera es concebida desde una perspectiva más subjetiva y no sólo entendida como el *curriculum vitae*. Para Kelchtermans y Vandenberghe (1994) “la carrera no es sólo una cadena cronológica de posiciones y roles sociales, sino una perspectiva en movimiento en la cual las personas ven sus vidas como un todo que les permite interpretar el significado de sus atributos y acciones”.

Tomando sumariamente los estudios de Hubberman (1997) sobre la trayectoria de la carrera del profesor, durante los primeros seis años de labor profesional ocurren dos fases. La primera representa “*la entrada de la carrera*” y es un periodo de supervivencia y de descubrimiento. Sigue a estas fases otra llamada de “*estabilización*.” Después del periodo de estabilización, entre los siete y dieciocho años de la carrera, es probable que ocurran dos tendencias. Una primera de *experimentación y diversificación* en sus tareas, en donde destaca una actitud más activista y con posibilidades a asumir diversas tareas. La otra alternativa paralela es la de *reevaluación* en la cual la persona desarrolla algunas preguntas problemáticas sobre su vida profesional con posibles desenlaces de salida de la carrera.

Estos y otros trabajos nos permiten ahora cruzar los puntos anteriores con este último; y es que el conocimiento práctico de los educadores requiere ser historizado al interior de los periodos de la carrera profesional. Probablemente el conocimiento práctico no sea el mismo en la etapa de reevaluación que en el de estabilización. Con ello, lo que queremos explorar es la necesidad de complejizar nuestras imágenes sobre el conocimiento práctico del docente a la luz de las trayectorias de las carreras. De esta manera, perderemos menos el lado de las biografías, cuestión también aludida por el Doctor Medina en su ponencia. Así mismo, nos ayuda a una mirada más longitudinal de la

carrera docente y no sólo coyuntural para lo cual las historias de vida constituyen una modalidad investigadora muy pertinente.

Otros trabajos como los de Fessler y Christensen (citado por Reiman :1998) también proponen un itinerario basado en ciclos enfatizándonos que estos son influidos por las experiencias personales, como la familia, así como influencias organizacionales como el estilo de dirección y las expectativas de la sociedad. Estos autores nos refieren que los ciclos de la carrera docente no son unidireccionales, es decir lineales, existen de hecho diversas rutas. Estas últimas referencias ayudan a matizar más nuestras imágenes sobre la carrera docente

III. Pistas hacia la formación docente

Lo que hemos señalado hasta aquí nos permite ahora explicitar mejor algunos enlaces con nuestro tópico de la formación docente. En esa línea quisiéramos rehacer con otro sentido la pregunta inicial de Medina: "*¿qué nos planteamos para avanzar en el conocimiento profesional?*", en otra interrogante: ¿qué nos planteamos para cambiar la formación docente a la luz del conocimiento profesional?

En diversas ocasiones hemos afirmado que necesitamos considerar el mundo profesional del docente como un referente para la formación inicial del futuro educador. Esto suena muy lógico, y en alguna medida lo hacemos, pero creo que necesitamos de una lectura más sistemática de la literatura sobre el conocimiento práctico de los profesionales y en especial de los educadores que nos facilite pistas más actualizadas sobre: ¿cómo conocen los profesores desde su práctica profesional? ¿qué tipos de dilemas y tensiones profesionales más cruciales emergen desde su práctica profesional? ¿qué habilidades y actitudes son las que el docente potencia para enfrentar y resolver las crisis que nacen desde su entorno profesional? En definitiva, necesitamos conocer más sobre como los educadores aprenden, se resisten y cambian en medio de su práctica profesional, práctica acumulada a lo largo de periodos distintos de una trayectoria de carrera.

De allí, la necesidad de una formación docente que genere competencias y actitudes para reaprender desde la **praxis profesional emergente**, ayudando así a potenciar los procesos cognitivos y éticos para una reflexión durante la acción y para la acción.

Hablando más puntualmente, considero que las prácticas preprofesionales, incluidas en todos los planes de estudio de formación docente, constituyen una instancia

privilegiada para que el futuro educador aprenda a distinguir entre lo aprendido en el conocimiento formal, por cierto algo valioso que aporta el mundo universitario, y lo aprendido en base al conocimiento práctico, logrando así valorar ambos tipos de conocimientos. Este alcance nos invita a comprender que la formación docente no se puede reducir a un enseñarles a enseñar, sino enseñarles a aprender de su propia praxis profesional emergente.

Muy vinculado al punto anterior es el referido a la necesidad de reconceptualizar las tesis para convertirlas en esfuerzos sistemáticos de autorreflexión crítica del alumno sobre una práctica inicial. Creo que los cursos referidos a investigación, como los llamados seminarios de tesis, deberían estar íntimamente articulados con las prácticas preprofesionales, para vía un proceso de investigación-acción, propiciar en el alumno aquellas competencias metacognitivas para reconocer y problematizar una experiencia determinada apoyado en instrumentos y técnicas de investigación educativa.

Otra línea potenciadora durante la formación docente de esas competencias profesionales autorreflexivas son los estudios de casos. Confrontar al futuro docente ante casos singulares, llenos de elementos a ser interpretados de varias formas, con diferentes desenlaces, contribuye a leer situaciones desde la perspectiva de actores concretos, y puede ayudar a una creciente valoración de lo que es una *situación problemática*.

Medina nos ha mencionado la importancia del “convencimiento” de mejorar la práctica y ello debe ser uno de los ejes que nos ayude permanentemente a repensar el sentido de la formación docente y nuestros esfuerzos teóricos para aprender a acompañar a los futuros educadores en sus itinerarios formativos.

BIBLIOGRAFÍA

Reiman, A. & Thies-Sprinthall

1998 L. Mentoring and supervision for teacher development. New York: Longman, 1998.

Huberman, M; Thompson, C and Weiland, S.

1997 Perspectives on teacher career. Biddle, B; Good, T.; Goodson, I (eds). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Vol. 1 Netherlands: Kluwer Academic P. 11-78.

Saury, Jacques & Durand Marc

1998 Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, Sep. Vol. 69, N°3 (254-266).

Jarvis, Peter

1992 Learning practical knowledge. In *New Directions for adult and continuing education*, N° 55, Fall (89-95).

Schön, Donald

1983 *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, Donald

1987 *Educating the reflective practitioner*. España: Paidós.

Morris, H. and Marsick, V

1992 Confronting new understandings about professional learning and change. In Morris, H&Marsick (eds) *Profession's ways of knowing: new findings on how to improve professional education*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 55. (7-15).