

## ***El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente<sup>1</sup>***

María Teresa Alcalá<sup>2</sup>

### **Resumen**

Desde la entronización de la razón como garante del conocimiento en el siglo XVII y de la ciencia como conocimiento jerárquico superior, concepción que el positivismo instala a partir del siglo XIX, hemos recorrido un largo camino de lucha y de búsqueda para aprehender la naturaleza del conocimiento y del pensamiento del ser humano.

Podemos afirmar que el siglo XX ha sido el siglo de conquista de las metodologías científicas de las ciencias sociales y humanas -subrayando el plural del término metodologías científicas. La pluralidad metodológica ha permitido construir universos conceptuales, procesos y prácticas de pensamientos liberados de las restricciones impuestas por el método experimental de las ciencias físico-naturales considerado como único método válido de producción científica. En el camino de la construcción de esta pluralidad metodológica se recuperaron formas de conocer ancestrales de los seres humanos, como

### **Summary**

Since the seventeenth century, reason and science have been enthroned as superior knowledge, a conception particularly emphasized by positivism in the nineteenth century. Such view has been recently challenged, however, in our search to apprehend the nature of knowledge and human thought. We can say that the twentieth century was the time of conquest of the *scientific methodologies* of the social and human sciences. Methodological plurality has bred conceptual universes, processes and practices of thought freed from the constraints imposed by the experimental method of the physical - natural sciences, once regarded as the only valid method for scientific production. In the attempt to construct this methodological plurality in our ways of knowing, ancestral human practices have been recovered, as is the case of narrative, tales and stories, which embody collective creations of meanings. In the field of educational research, narrative

es el caso de la narración, del relato, que constituye una creación colectiva de sentidos y significaciones. En el campo de la investigación educativa, y más precisamente en el de la didáctica, las narrativas nos permiten comprender desde perspectivas renovadas los saberes de los docentes. Saberes que generalmente no se escriben y que, sin embargo, componen la sabiduría práctica de la profesión. Saberes, pensamientos, emociones, sentimientos que narrados hacen que nos reconozcamos a nosotros mismos en los otros y, por lo tanto, entender no sólo con la razón, sino también con la experiencia y el corazón.

**Palabras clave:** Investigación Biográfico-narrativa - Investigación Educativa - Paradigma Constructivista - Conocimiento Profesional Docente.

approaches allow us to understand the knowledge of teachers from new perspectives. Such knowledge is not generally written and yet constitutes much of the practical wisdom of the profession. Some knowledge, thoughts, emotions, and feelings, when narrated, enable us to recognize ourselves in others and, therefore, to understand not only through reason but also by means of experience and affection.

**Key words:** Biographical-narrative Research - Educational Research - Constructivist Paradigm - Teacher Professional Knowledge.

Fecha de recepción: 08/02/2014 Primera Evaluación: 15/03/2014 Segunda Evaluación: 20/03/2014 Fecha de Aceptación: 20/03/2014
---

## **Introducción**

Investigar acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente (CPD) y acerca de su naturaleza a través de los relatos de profesores, nos ha permitido “*correr la cortina y abrir una ventana*” que permite acceder a un conocimiento de difícil aprehensión. Este conocimiento no es nuevo en tanto objeto de investigación ni como conocimiento profesional cuya adquisición promueven los trayectos de formación docente inicial y continua. No obstante, después de una década de indagación y reflexión, considero que nos hallamos ante un objeto de investigación desconocido, mejor dicho, que está siendo conocido paulatinamente en su peculiar naturaleza, tan peculiar que coincidiendo con otros colegas, resulta hasta misteriosa.

## **Desarrollo**

Porlán y Rivero en 1998 caracterizaban al conocimiento profesional de los docentes como un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y distinto a otros tipos de conocimientos profesionales, cuya construcción es gradual y progresiva, a partir de las concepciones de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que facilitan su evolución.

Hago hincapié en la cualificación *epistemológicamente diferenciado y distinto*, retomando los tres supuestos sobre los que se basan los paradigmas científicos que identifican Guba y Lincoln (2002). De acuerdo con los

autores, un paradigma es un sistema de creencias que integra axiomas referidos a tres dimensiones interrelacionadas: ontológica, epistemológica y metodológica (Cuadro 1).

La pregunta ontológica remite a la *naturaleza* de la realidad en estudio, a cómo se la concibe, y, por ende, qué es lo que podemos conocer de ella. La pregunta epistemológica refiere a cómo se entiende la relación entre quien investiga y la realidad que pretende conocer. La pregunta metodológica alude al modo de investigar, de aproximarse a esa realidad. Las respuestas a esta pregunta dependen de las respuestas dadas a las preguntas ontológica y epistemológica.

Los diversos estudios que abordan el conocimiento docente pueden clasificarse en los cuatro paradigmas de investigación que refieren Guba y Lincoln (2002): el positivismo, el postpositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Sin embargo, indudablemente, la impronta hegemónica hasta ahora corresponde a los estudios postpositivistas que combinan métodos cuanti y cualitativos desde las concepciones ontológica y epistemológica que los sustentan, es decir, desde el realismo crítico y la regulación externa de la objetividad anclada en las tradiciones y comunidades críticas.

Sin embargo, considero que la visión constructivista acerca del CPD ha ido ganando espacios en función de conceptualizaciones y comprensiones *más informadas y sofisticadas* -en términos de los autores que convoco-, que

se han generado paradigmáticamente respecto de este conocimiento. Valga como ejemplo de lo que afirmo la temática que en el mismo sentido aborda Luis Porta (2013) en su presentación en las VII Jornadas de Formación del Profesorado, cuyo nombre permite avizorar respecto de la índole de los contenidos de su intervención: “Sobre la pasión y los profesores apasionados: manifestaciones de misterios y sentidos de lo ancho y ajeno del conocimiento”.

Desde el paradigma constructivista, *desaparece la distinción convencional entre ontología y epistemología*, puesto que si asumimos que las realidades constituyen

(...) construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas, social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), y su forma y contenidos dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones. Las construcciones no son más o menos “verdaderas” en ningún sentido absoluto; simplemente son más o menos informadas y/o sofisticadas. Las construcciones son alterables, como lo son también las realidades relacionadas. (Guba y Lincoln, 2002:128)

La relación entre quien investiga y la realidad investigada es de interacción recíproca, de manera tal que el conocimiento se crea entre el investigador y quienes le responden. En este supuesto radica la fertilidad metodológica y epistemológica de las investigaciones didácticas que han comenzado a hacerse cargo de la complejidad inherente a la naturaleza del CPD y su construcción.

Abordar el estudio del conocimiento docente desde los supuestos mencionados nos ubica en un territorio en el que es preciso “aventurarse”, y ello implica compromiso, riesgo, decisión y osadía debido al peso histórico y cultural de la tradición heredada en la investigación científica. Aventurarse a seguir caminos sinuosos de construcción en los cuales tenemos que habérmola con el enigmático mundo del ser humano, que es también el mundo del investigador en tanto sujeto social.

El camino ya se ha iniciado tal como lo expresa Bolívar (2005):

Tras la crisis del positivismo, dentro del marco hermenéutico, han aflorado una pluralidad de perspectivas, agudizadas con la crisis de la modernidad. Desde estas metodologías alternativas (práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de profesores, investigación del profesor, etc.) se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas), a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor; de un conocimiento formal-teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal que poseen los profesores. (Bolívar, 2005:3)

Entre las opciones metodológicas considero que la biografía narrativa proporciona criterios, estrategias e instrumentos adecuados a las características particulares del CPD. En términos de Bolívar y Porta (2010), la investigación biográfica narrativa constituye un sistema metodológico porque integra y estructura diversos instrumentos de recolección de información y distintas técnicas de

análisis de la información mediante los cuales se construyen los casos narrativos.

Las narraciones de los docentes, sujetos de las biografías, remiten al investigador a un territorio que siempre se visita varias veces porque las interpretaciones, comprensiones y los sentidos que se elaboran respecto de los otros que narran inexorablemente lo re-envían a su propia experiencia, a descubrirse y reflexionar-se en el relato del otro o de los otros. En este sentido, acuerdo plenamente con Guba y Lincoln (2002) cuando identifican como una de las dos series de criterios de calidad y validez de una investigación, la siguiente:

(...) el *criterio de justicia* en cuanto *autenticidad ontológica* (que aumenta las construcciones personales), la *autenticidad educativa* (que lleva a una mejor comprensión de las construcciones de los demás), la *autenticidad catalítica* (que estimula a la acción), y la *autenticidad táctica* (que da poder a las acciones) (Guba y Lincoln, 2002:136).

Considero que el cambio fundamental en la dimensión ontológica que sustenta las investigaciones biográfico-narrativas acerca del CPD reside en la visión holística de los sujetos que se estudian y de los sujetos que investigan. En otras palabras, la superación del dualismo mente-cuerpo, razón-emoción ha permitido asumirnos como sujetos situados social, cultural e históricamente. Una vez que hemos corrido el velo de lo negado como objeto susceptible de conocimiento, se nos abrieron horizontes cuyos caminos de acercamiento merecen la pena ser recorridos, porque suscitan

experiencias auténticamente educativas: aprenden los sujetos investigados y aprenden quienes investigan, unos y otros vivencian procesos de formación diferentes a los que realizan o realizaron sistemáticamente en la formación inicial y continua. Se trata de territorios de conocimientos que se construyen mientras se los transita, a la vez que constituyen espacios de encuentro con los demás y con uno mismo.

Desde esta perspectiva, se abandona la concepción de saber como “algo que se posee” (y por lo tanto, se adquiere) por el reconocimiento de que el saber es *saber in-corporado*. Como señala Contreras Domingo (2010), se trata de un saber

que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros (...). Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive” (Contreras Domingo, 2010: 63).

Lo antedicho cobra fundamental importancia respecto de la naturaleza del CPD. Elliott (1990) indica que el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales -categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales. En la misma dirección se afirma que el conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional (Marrero, 1993).

Subrayo el carácter pragmático y ético del CPD, ya que como Machiarola (1998) afirma, éste se acerca más a *sabiduría* que la ciencia. Para la autora, el conocimiento del docente se compone de creencias y de conocimientos personales que se construyen y validan a través de la experiencia, mas cuando el profesor se apropia del saber científico encuentra razones que le permiten justificar sus creencias y transformarlas en conocimientos. De esta manera, el pensamiento del profesor es una síntesis entre el conocimiento experiencial y el conocimiento teórico organizado del que se apropia durante su formación y las condiciones socio-históricas e institucionales en las que sus prácticas se desarrollan; por lo tanto, para “desentrañar” el CPD precisamos de estrategias e instrumentos que a la par que respeten la índole del mismo, propicien su comprensión profunda.

Las narrativas permiten que las voces de los sujetos en estudio “se escuchen”, se conviertan en *textos a interpretar* (Ricoeur, citado por Rivas Flores, 2009:20), debido a que:

(...) la «voz propia» de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación. Se entiende que el conocimiento viene a ser esencialmente una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. Por tanto, la forma como los propios sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en el proceso de comprensión (...). (Rivas Flores, 2009:19).

Además, y tal como lo destaca Rivas Flores (2009), la construcción de biografías, de los relatos, dan cuenta de los contextos sociales, culturales y políticos en que se han construido, por consiguiente “podemos interpretar que las biografías constituyen el aprendizaje que los sujetos hacen en torno a estos contextos en los que viven”. (Rivas Flores, 2009:21).

Estudiar, “mirar”, interpretar las voces de los sujetos desde la perspectiva biográfico-narrativa, supone, parafraseando a Larrosa (1996, citado por Contreras Domingo, 2010:62) “cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)”; por esta razón, desde la dimensión epistemológica del paradigma constructivista, “el investigador y el objeto de investigación interactúan de tal forma que los “hallazgos” son *literalmente creados* al avanzar la investigación”(Guba y Lincoln, 2002:128); y, metodológicamente se puede llegar a *construcciones consensuadas más informadas y sofisticadas que las construcciones precedentes*.

## A modo de conclusión

En función de lo anterior destaco el papel de la *experiencia de investigar* en sí misma que significa hacerlo desde la perspectiva constructivista. A medida que recorremos el territorio junto con los sujetos que relatan y

con quienes escribimos las biografías, las narraciones, nos vamos creando y recreando a nosotros mismos interactuando con los otros cuyas vidas intentamos comprender, y al hacerlo, nos comprendemos a nosotros mismos de una manera renovada cada vez.

Se trata de una genuina experiencia de construcción compartida del conocimiento en la que no existe un experto investigador que sabe más para reconocer la verdad que el lego no puede, o, para ayudar a superar la ignorancia transformándola en acción superadora.

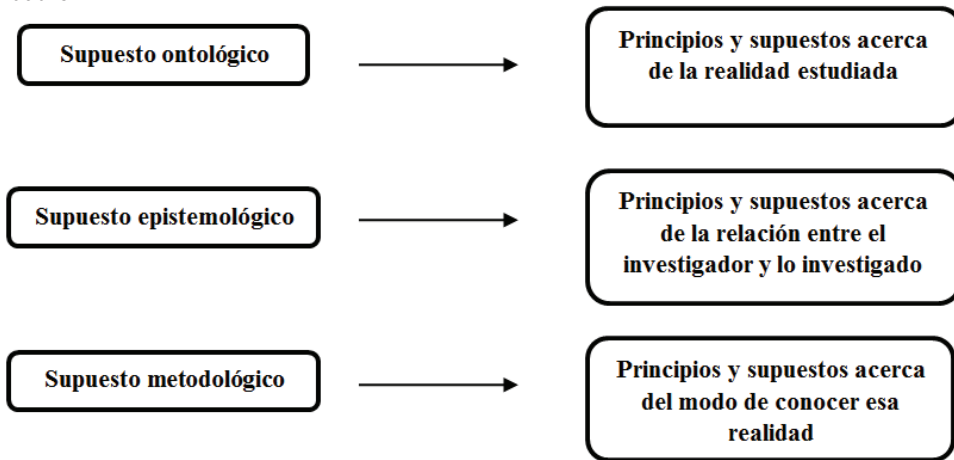
La literatura y el arte en general nos ofrecen metáforas potentes en relación con la temática abordada. Valga como ejemplo el cuento del forastero que quería soñar un hombre “con integridad minuciosa e imponerlo a la realidad”. Su propósito era sobrenatural, pero lo intentó con tanto tesón, constancia y vehemencia que lo logró. Poco a poco fue soñando un cuerpo humano, parte por parte, y una vez que lo consiguió, se abocó a enseñarle al soñado a ser un hombre, a moverse en la realidad, cuidando de que olvidara sus años de aprendizaje para que nunca supiera que era un fantasma. Pasaron los años, los lustros y el soñador se dio cuenta de que la hora de su muerte había llegado, y cuando esto acontecía “comprendió que él mismo era una apariencia, que otro estaba soñándolo”.

La imagen que traza Borges en “Las ruinas circulares” ilustra, en este caso, la reciprocidad de la experiencia humana en el proceso de construcción

del conocimiento. Reciprocidad que se va descubriendo a través de la escucha de los relatos, de la reflexión acerca de las vivencias de quienes narran, la memoria que les permite re-construir sus vidas y habita en sus cuerpos.

Similitudes y diferencias, continuidades y rupturas, razones y pasiones, forman la urdimbre de la vida y el saber humanos. Aproximarnos para comprenderlos implica realizar esfuerzos sistemáticos de comprensión que respetan y se comprometen con la biografía de quien accede a compartir parte de su intimidad con nosotros investigadores del conocimiento docente.

Cuadro 1



### Notas

<sup>1</sup> Este trabajo es una reelaboración del presentado originalmente en las “VII Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)” desarrolladas en Mar del Plata entre el 12 y el 14 de septiembre de 2013, organizado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación graduada en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Magister en Tecnología de la Educación por la Universidad de Salamanca, España. Docente investigadora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, directora del grupo de investigación “Conocimiento y Formación Docente” – CyFOD -. Titular ordinaria de Didáctica General y directora de las Especializaciones Interinstitucionales en “Docencia Universitaria” y en “Didáctica y Curriculum”.

<sup>3</sup> Guba y Lincoln (2002: 125-126) afirman que ontológicamente para el realismo crítico “*la realidad existe, pero sólo para ser imperfectamente comprensible, a causa de mecanismos intelectuales humanos, básicamente defectuosos y la naturaleza fundamentalmente inexplicable de los fenómenos*”. Desde el punto de vista epistemológico “*la objetividad permanece como ideal regulador*” de la investigación.

<sup>4</sup> Las negritas en la cita son nuestras.

<sup>5</sup> Aludo aquí al papel que se atribuye al investigador en los paradigmas positivista, postpositivista y de la teoría crítica (Ver Guba y Lincoln, 2002).

### Bibliografía

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68 (24,2). Zaragoza, España: AUFOP, pp. 61-81.

BOLÍVAR, A. (2005). “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9,2. Universidad de Granada. España. 1-39.



- BOLÍVAR, A. y PORTA, L. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar". En *Revista de Educación*, nº 1, Mar del Plata: EUDEM, pp. 201-212.
- BORGES J. L. (2011). "Las ruinas circulares". En *Obras Completas 1*. Buenos Aires: Sudamericana. pp. 745-749.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa". En DENNAN, C. y HARO, J. A. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora, pp. 113-145.
- MACHIAROLA DE SIGAL, V. (1998). "Estudio sobre el pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional". *Ensayos y experiencias. El maestro que aprende* (4) 23, pp. 18-33.
- MARRERO, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculos entre la cultura y la práctica de enseñanza. En Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid, Visor.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PORTA, L. (2013). "Sobre la pasión y los profesores apasionados: manifestaciones de misterios y sentidos de lo ancho y ajeno del conocimiento". Simposio en *VII Jornadas Sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, Septiembre.
- RIVAS FLORES, J. I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro. pp. 17-36.