



Investigación y Postgrado

ISSN: 1316-0087

revista.investigacionypostgrado@est.upel.edu.
ve

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Venezuela

Díaz Quero, Victor

Fundamentos teóricos del saber pedagógico

Investigación y Postgrado, vol. 25, núm. 2-3, mayo-diciembre, 2010, pp. 273-289

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL SABER PEDAGÓGICO

Victor Díaz Quero*
vdq50@hotmail.com
(UPEL-IMPM)

Recibido: 12/03/2009

Aceptado:14/04/2009

RESUMEN

Los docentes, elaboran y sistematizan saberes como actores del proceso pedagógico el cual se concreta, en gran parte, en la práctica pedagógica. Se entiende que es la actuación del docente es la que hace evidente el saber durante sus procesos de mediación y este saber, que adquiere la condición de pedagógico, se considera en términos cotidianos -el saber enseñar- como forma de mediación institucional del saber social. La reflexión del docente, sobre y desde sus prácticas es una opción para acercarse a la construcción de la teoría y ese protagonismo es necesario valorarlo en la elaboración del conocimiento y esta es una de las razones para asumir bases teóricas que contribuyan a explicar ¿cómo se produce el conocimiento del saber pedagógico? ¿cuáles teorías pueden sustentar su construcción? Este artículo intenta responder, en parte, estas interrogantes desde los fundamentos teóricos del interaccionismo simbólico y del pensamiento complejo.

Palabras clave: saber pedagógico; interaccionismo simbólico; pensamiento complejo.

***Víctor Díaz Quero.** Profesor egresado en Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL). Licenciado en Geografía y Ciencias de la Tierra (ULA). Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesor invitado del Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente (UDO). Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). Coordinador del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”.

THEORETICAL FOUNDATION OF THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

Teachers, developed and systematized knowledge as performers in the educational process which is largely manifested in pedagogical practice. It is understood that the teacher's performance shows the knowledge during the mediation process and that knowledge, which acquires the status of teaching, is seen in everyday terms –teaching knowledge- as a form of institutional mediation of social knowledge. The teachers reflection, about and from their practices is an option that approaches the construction of the theory and the role in the development of knowledge needs to be value. This is one of the theoretical reasons to assume that helps explain: how is the knowledge of pedagogical knowledge produced? What theories can support its construction? This article attempts to answer, in part, these questions from the theoretical foundations of symbolic interactions and complex thought.

Keywords: pedagogical knowledge; symbolic interactions; complexity.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO SABER PEDAGÓGICO

RESUMO

Os docentes elaboram e sistematizam saberes por serem atores do processo pedagógico, que se concretiza principalmente na prática pedagógica. Considera-se que a atuação do docente torna evidente o saber durante seus processos de mediação e este saber, que ganha a condição de pedagógico, é considerado normalmente -o saber ensinar- como uma forma de mediação institucional do saber social. A reflexão do docente, sobre suas práticas é uma opção para se aproximar à construção da teoria e esse protagonismo deve ter uma importância na elaboração do conhecimento. Esta é uma das razões para assumir bases teóricas que permitam explicar não só como se gera o conhecimento do saber pedagógico, mas também que teorias podem fundamentar sua construção. Este artigo visa responder, em parte, estas questões a partir dos fundamentos teóricos do interacionismo simbólico e do pensamento complexo.

Palavras-chave: saber pedagógico; interacionismo simbólico; pensamento complexo.

FONDEMENTS THÉORIQUES DU SAVOIR PÉDAGOGIQUE

RÉSUMÉ

Les professeurs créent et systématisent des savoirs en tant qu'acteurs du processus pédagogique qui se concrétise surtout dans la pratique pédagogique. Il est évident que l'action du professeur est celle qui communique le savoir lors de ses processus de médiation et que ce savoir-là –qui devient pédagogique– est couramment considéré –savoir enseigner– comme une forme de médiation institutionnelle du savoir social. La réflexion du professeur sur et à partir de ses pratiques est une option pour aborder la construction de la théorie, c'est pourquoi ceci doit être pris en compte lors de la création des savoirs. Il faut alors étudier des fondements théoriques permettant d'expliquer la production du savoir pédagogique et les théories soutenant la construction de ce savoir-là. Cet article vise à répondre, en partie, à ces questions à l'aide des principes théoriques de l'interactionnisme symbolique et de la pensée complexe.

Mots clés: savoir pédagogique; interactionnisme symbolique; pensée complexe.

Introducción

El docente en su práctica pedagógica, la que realiza en múltiples contextos, enseña saberes y en esa acción mediadora se produce un proceso reflexivo de reconstrucción de esa práctica y, de manera consciente o inconsciente, elabora un conjunto de saberes que le permiten explicar, en parte, su labor profesional y este hecho, es decir, construir saberes como parte de su teoría personal, es una referencia importante y útil cuando se estudian los problemas y tendencias de la formación docente.

Este artículo define el saber pedagógico como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, lo que entraña sus valores, ideologías, actitudes, prácticas, todas sus creaciones, en un contexto histórico-cultural, lo que emerge de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen

y permanecen en su vida (Díaz, 2006). Esta definición contiene, ontológicamente, como esencia del saber, tres entidades: (a) cognitiva, (b) afectiva y (c) procesual.

La entidad cognitiva está referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber, las formales; en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias.

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

La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia de significados que elabora el docente en su modo intrínseco de ser sujeto colectivo, en un contexto histórico cultural, institucional y social. Es importante destacar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios.

Importancia de la teoría

Cuando se profundiza en el estudio del saber pedagógico, y se coloca en el centro del debate el estatuto de la teoría pedagógica, en cuanto a contextos, discurso y reglas de producción y uso, es necesario, connotar el mismo término “teoría” y en la historia del pensamiento occidental hay dos enfoques diferentes sobre ella (Carr, 1996).

El primer enfoque puede verse justificado en el positivismo, que asume la teoría definida por los siguientes signos: (a) es una generalización, (b) es un conjunto de principios y (c) es un cuerpo coherente de saberes explicativos que pueden utilizarse para prever, controlar y dominar el mundo. La validez de esta concepción sobre teoría está determinada por sus resultados: por lo que hace, lo que produce y cómo puede aplicarse. De acuerdo con este primer enfoque, la trascendencia de cualquier teoría educativa estará determinada por la utilización práctica, de acuerdo con su posibilidad de controlar y orientar la práctica educativa.

El segundo enfoque tiene un origen histórico más antiguo y general. El objetivo de la teoría consiste en comprender. La teorización en este caso “es el proceso social, humano y humanizador mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y al mundo social en el que vivimos” (Carr, 1996, p.15). En este sentido, el hecho de teorizar forma parte del proceso de autotransformación y de cambio social, proceso a través del cual las personas se rehacen a sí mismas y rehacen su vida social. Para este segundo enfoque la trascendencia de la teoría no está en transformar al mundo sino en transformar al teórico; pero si la teoría de la educación considera los valores, evidentemente también afecta los supuestos que estructuran la práctica educativa cotidiana.

En este artículo la teoría se asume desde dos perspectivas: (a) desde la filosofía de orientación fenomenológica se trata de establecer la vinculación teoría-práctica, en términos de la teoría o significados que sustentan la práctica o, más aún, que subyacen de la práctica, pero que al reflexionarse pueden llegar a transformarla y (b) desde un punto de vista más normativo como conjunto de formulaciones que guían la acción (teoría práctica), aun cuando su constitución sea producto de la reconstrucción crítica de la misma práctica.

Fundamentos teóricos

Vista estas consideraciones sobre la importancia de la teoría como referente de la práctica, se exponen a continuación los aspectos más relevantes del interaccionismo simbólico y el pensamiento complejo, como fundamentos teóricos que permiten explicar e interpretar la construcción del saber pedagógico.

El interaccionismo simbólico

Explica el proceso de asignación de significados y símbolos al lenguaje oral; así como el comportamiento de las personas en la interacción social (Sandín, 2003). Este fundamento teórico se sustenta en los siguientes principios: (a) capacidad de pensamiento, (b) pensamiento e interacción, (c) aprendizaje de significados y símbolos, (d) acción e interacción, (e) elección, (f) el self, y (g) grupos y sociedades (Ritzer, 1995).

Capacidad de pensamiento

En la sociedad humana, las personas no son consideradas como unidades motivadas por fuerzas externas o internas que escapan al control social, sino como sujetos reflexivos o interactivos que componen la organización social. La capacidad de pensamiento las faculta para actuar con reflexión en lugar de conducirse irreflexivamente. Es más probable que las personas diseñen y guíen lo que hacen a que renuncien a ello.

La capacidad de pensamiento tiene gran valor cuando se estudia el saber pedagógico porque el docente reflexiona e interactúa en sus prácticas y ese proceso personal guarda relación con los niveles y posibilidades del desarrollo pensante.

Pensamiento e interacción

Las personas están dotadas de una capacidad general de pensamiento configurado mediante el proceso de interacción

social. Esta idea lleva al interaccionista simbólico a centrarse en una forma específica de interacción social: la socialización, entendida como un proceso dinámico donde el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades, pero la preocupación no es sólo por la socialización, sino que interesa la interacción en general, como proceso en el que se desarrolla y se expresa la capacidad de pensamiento (Bloomer, 1982).

La importancia del pensamiento para los interaccionistas simbólicos se refleja en su concepción de los objetos. Se establecen tres tipos de objetos: (a) físicos, como una silla o un árbol, (b) sociales como un estudiante y (c) abstractos, como una idea o un principio moral. Los objetos son cosas que están ahí afuera en el mundo real; lo que importa es el modo como los actores los definen en el proceso de socialización.

La interacción como componente de la socialización se revela en la construcción del saber pedagógico, pues, el saber se transmite y se consolida por sucesivas experiencias que se inician en la socialización primaria, propia del núcleo familiar y se consolida en la socialización secundaria que opera en las otras esferas de la sociedad y en la cual la escuela constituye uno de los agentes socializadores más importantes.

Aprendizaje de significados y símbolos

Los interaccionistas simbólicos asignan un significado causal a la interacción social; los significados no se derivan de los procesos mentales sino del proceso de interacción. Es secundaria la preocupación por el modo en que las personas crean mentalmente los significados y los símbolos, pues, lo central es la manera cómo las personas aprenden durante la interacción, en general y la socialización, en particular.

Los signos significan algo por sí mismos, por ejemplo, los gestos de una persona que se muere de sed ante la presencia del agua. Los símbolos son objetos sociales que se usan para

representar, significar u ocupar el lugar de cualquier cosa que las personas acuerden representar. Es importante destacar que los docentes viven en un mundo diario de intercambios, interacciones, símbolos y significados, presentes en la cotidianidad, lo cual constituye una referencia a considerar cuando se estudian las instancias de construcción del saber pedagógico desde múltiples contextos.

Los interaccionistas conciben el lenguaje como un vasto sistema de símbolos. Las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas. Las palabras hacen posible todos los demás símbolos. Los actos y los objetos existen, tienen significado sólo porque pueden, han sido o pueden ser descritos mediante el uso de las palabras.

Los símbolos permiten a las personas relacionarse con el mundo social y en esta relación pueden nombrar, clasificar y recordar los objetos que se encuentran en ese mundo, de la misma forma aumentar la capacidad de pensamiento, trascender el tiempo, el espacio, salir simbólicamente de su individualidad e imaginar el mundo de los otros; es decir, colocarse en el lugar de los semejantes.

Acción e interacción

El interés central de los interaccionistas se sitúa en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana y distinguen entre conducta encubierta y conducta descubierta. La conducta encubierta es el proceso de pensamiento, que implica símbolos y significados. La descubierta es la conducta real de un actor. La mayoría de las acciones humanas implican ambos tipos de conducta. La conducta encubierta es la que más preocupa a los interaccionistas simbólicos, mientras la abierta es la que ocupa a los teóricos del intercambio o a los conductistas tradicionales, en general.

La actuación docente evidencia tanto la conducta encubierta como la abierta que se manifiestan entre lo que piensa y lo que hace el docente en el desarrollo de su mediación y este referente es útil para abordar la construcción del saber pedagógico, pues, al entrevistar al docente sobre su actuación profesional expresa a medias su pensamiento y sus silencios guardan información que impide ver con más claridad la realidad que se quiere estudiar y debe intentarse leer los silencios y los gestos como otras opciones indagatorias.

Los significados y los símbolos confieren a la acción social, (que implica a un solo actor), y a la interacción social, (que son dos o más actores) características diferentes. En la acción social, el sujeto tiene en la mente a los otros cuando actúa; es decir, al emprender una acción, las personas tratan simultáneamente de medir su influencia sobre el otro u otros actores implicados.

En el proceso de interacción social las personas comunican simbólicamente significados a otra u otras implicadas en dicho proceso. Los demás valoran esos símbolos y orientan su respuesta en función de su interpretación de la situación. En la interacción social los actores emprenden un proceso de influencia mutua.

Elección

Las personas pueden hacer elecciones entre las acciones que van a emprender; no obstante, muchas veces, acepta significados y símbolos que vienen desde fuera; y a partir de interpretar una situación, los humanos son capaces de formar nuevos significados. El interaccionista atribuye cierta autonomía a los actores quienes son capaces de hacer elecciones independientes y particulares y desarrollar una vida singular con estilo propio.

El docente en su actuación personal y colectiva construye y comparte símbolos; pero tiene la capacidad, de pensamiento y elección, de asignarles sus propios significados y este hecho es importante cuando se examina el saber pedagógico como una entidad, compleja y dinámica en la formación docente.

Sí Mismo

El Sí Mismo es un concepto que constituye el centro del esquema intelectual de los interaccionistas. Todos los demás procesos y acontecimientos sociológicos se resuelven alrededor de ese eje. El Sí Mismo es la capacidad de vernos tal como percibimos cualquier otro objeto social. La idea del ser puede descomponerse en tres elementos: (a) primero, imaginamos como aparecemos ante los demás, (b) segundo, imaginamos que opinan ellos de nosotros y, (c) en tercer lugar, desarrollamos un sentimiento de Sí Mismo como consecuencia de imaginarnos las opiniones que los otros tienen de nosotros.

En relación con el Sí Mismo, Rosenberg (en Ritzer, 1995), distinguió entre el contenido, la estructura, las dimensiones y los límites. El contenido está referido a las identidades sociales que son los grupos, o categorías en relación con los que un individuo es socialmente reconocido; por ejemplo, ser reconocido como católico, como un hombre adulto. El sujeto se ve a sí mismo no sólo en términos de tales categorías, sino también como poseedor de ciertas tendencias de respuesta a algunas disposiciones. Estas disposiciones suelen influir en las acciones de una persona que se considera a sí misma, por ejemplo, alegre, valiente. La estructura del Sí mismo viene determinada por la relación entre las diversas identidades sociales de un individuo y sus disposiciones. Las dimensiones hacen referencia hacia las actitudes y sentimientos que tiene una persona hacia Si Mismo y que muchas veces son objetos que están fuera del actor y le llevan

a sentir orgullo y vergüenza: el orgullo de tener un vehículo nuevo, la vergüenza de mi ropa vieja; pero esta realidad debe estudiarse de acuerdo con los valores de cada persona.

Esta noción del Sí Mismo desde la perspectiva del saber pedagógico construido por los docentes, puede explicarse como las entidades que el docente reconoce, que posee sobre su saber y las respuestas que ofrece ante las demandas de su uso por otras instancias. Este proceso está vinculado a la reflexión y capacidad de pensamiento del docente.

Grupos y sociedades

La sociedad humana es acción y la vida grupal constituye una actividad compleja en curso; sin embargo, la sociedad no consiste en una serie de actos aislados. En ella se produce una acción colectiva realizada por las personas que acomodan unas a otras sus líneas de acción con indicaciones mutuas y, no sólo para sí mismas.

La acción conjunta tiene que ser creada y recreada de manera coherente; en ese proceso los actores se guían por significados comúnmente aceptados, pero no están determinados por ellos; pueden aceptarlos como son, pero también pueden introducir alteraciones de diferentes magnitudes sociales. Es el proceso social en la vida grupal lo que crea y mantiene las normas, no las normas las que crean y mantienen la vida grupal. Una institución no funciona automáticamente en virtud de cierta dinámica interna, sino debido a la acción de las personas en diferentes momentos y lugares, y esa acción es el resultado del modo en que definen la situación en que interactúan.

Es importante destacar que si bien es cierto que las normas son creadas en el desarrollo del proceso social, ellas se convertirán en referencias para la organización y funcionamiento del grupo, lo cual es válido en la organización social de los docentes quienes comparten saberes, pero

también los crean de acuerdo con sus experiencias, pensamiento, reflexiones y relaciones con el contexto.

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

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

Estos cinco elementos constituyen la ruta inicial del interaccionismo simbólico, según el cual el auténtico conocimiento sociológico viene dado en la experiencia

inmediata, en las interacciones cotidianas, a través del sentido que los actores asignan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean.

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

El pensamiento complejo

Para comprender el problema de la complejidad es necesario examinar las referencias de la simplicidad. La simplicidad se refiere a poner orden; ve a lo uno y ve a lo múltiple. La simplicidad separa lo que está ligado (disyunción) o unifica lo que es diverso (reducción) como dos de sus características más importantes (Morin, 1990).

Si se analiza el docente desde el referente de la simplicidad, encontraremos que posee una vida biológica y una cultural, entonces el análisis de la simplicidad consistirá en separar al docente como unidad y estudiarlo como hombre mediante las disciplinas afines a la biología y como sujeto cultural por las disciplinas asociadas a las ciencias humanas y sociales.

¿Qué es la complejidad? A primera vista es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí la bruma, la incertidumbre, la contradicción (Morin, 1990).

Desde esta perspectiva el saber pedagógico se presenta como una elaboración del sujeto, con una información organizada y sistematizada, sin carácter de linealidad; es decir, no se produce por acumulación de sucesos, sino que la propia dinámica y complejidad de la actuación docente contribuye a la elaboración del saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de sus componentes. En consecuencia, es a partir de las interacciones entre la historia del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las expresiones intelectuales cuando surge una nueva realidad, en este caso el saber pedagógico que interactúa sobre las partes que influyen en su elaboración.

La conciencia de la multidimensionalidad lleva a la idea de que toda visión unidimensional, especializada es pobre; entonces, es necesario religar a otras dimensiones. La complejidad nos hace comprender que estaremos sometidos a un saber parcial. La totalidad es la no verdad. La fundamentación del pensamiento complejo se basa, en buena parte, en tres principios: (a) el dialógico, (b) el de recursión y (c) el hologramático (Morin, 1990).

El principio dialógico reúne dos términos que aparentan ser contrarios y distantes, pero que se pueden relacionar e integrar entre sí; y desde esta perspectiva, si bien es cierto que “existe una disociación entre el saber teórico y el saber práctico” (Díaz, 2006), podemos estudiar la teoría y la práctica, no como elementos separados, sino complementarios que deben interactuar en la formación docente.

El principio de recursión organizacional, en este caso, trasciende la percepción de causa–efecto. Es verdad que las personas con sus múltiples interacciones conforman la sociedad, pero es la organización social quien elabora las normas de convivencia, lengua, tradiciones, religión; la cultura como expresión social. El saber pedagógico, como proceso

complejo y dinámico, se elabora en un contexto de múltiples referencias, pero ese saber una vez socializado y sistematizado pasa a formar parte de esa realidad contextual en la elaboración de un nuevo saber.

En relación con el principio hologramático la noción de holograma permite pensar en que se puede trascender el reduccionismo que sólo ve las partes y al holismo que se centra en el todo. Este principio permite explicar, que se puede estudiar en docentes particulares el saber pedagógico como una realidad general y de esta forma se puede examinar el conocimiento de las partes desde el todo y del todo desde las partes, con una misma perspectiva epistemológica. El saber pedagógico es teoría y es práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa elaboración teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría; esto tiene importancia en el proceso de formación permanente y en el ejercicio profesional del docente.

Como se observa el pensamiento de la complejidad no rechaza la certeza en beneficio de la incertidumbre, la separación en beneficio de la inseparabilidad. El procedimiento consiste en ir y venir, entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable. No se trata de abandonar los principios de la ciencia clásica sino de integrarlos en un esquema que es, al mismo tiempo, más amplio; tampoco de poner un holismo vacío en un reduccionismo sistemático; se intenta incorporar lo concreto de las partes a la totalidad. Hay que articular los principios del orden/desorden, separación/desunión, autonomía/dependencia que son al mismo tiempo competidores, complementarios y antagonistas en el seno del universo. La complejidad desde una postura epistemológica debe contribuir con la producción del conocimiento. El progreso debe dejar de ser una noción

lineal, simple, asumida, irreversible y pasar a ser compleja y problemática (Montes, 1995).

Conclusiones

Vistas las consideraciones expuestas en relación con los fundamentos teóricos del saber pedagógico se pueden formular las siguientes conclusiones:

1. El saber pedagógico es una de las entidades reveladoras de la formación docente. Es necesario, entonces, profundizar sobre su estatuto, desde los fundamentos teóricos expuestos, pues, es una opción para coadyuvar en elaboración de una teoría pedagógica que permita explicar el pensamiento y las actuaciones del docente
2. Los docentes, desde su práctica y reflexiones, también generan teorías que pueden contribuir con la constitución de una base de conocimientos y este proceso representa un referente importante cuando se elaboran los programas de formación y reconocer esta contribución del docente en el conocimiento y mejoras de los asuntos educativos es fundamental, no sólo, por ser constructores de teorías sino por que construyen y reconstruyen su práctica pedagógica.
3. El interaccionismo simbólico permite estudiar la cotidianidad del docente en un mundo diario de intercambios e interacciones. El docente vive en un mundo físico y simbólico al mismo tiempo, él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de los símbolos y la interacción como componente de la socialización se revela en la construcción del saber pedagógico como proceso complejo y dinámico.

4. El pensamiento complejo contribuye a explicar la naturaleza del saber pedagógico, pues, una de las características ontológicas es su complejidad por la naturaleza humana de sus actores. El proceso de construcción y reconstrucción de ese saber está relacionado con una cultura y debe partir de la diversidad en sus concepciones, contextos académico, laboral, familiar, cotidiano; así como, las condiciones personales y profesionales de los docentes.

Referencias

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Bloomer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, España: Hora.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Caracas: UPEL/FONDEIN.
- Montes, L. (1995). *El principio complejidad. Ciencia, epistemología y política*. Caracas: Tropykos.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ritzer, G. (1995). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.